المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية – مكة المكرمة
قسم الإدارة التربوية والتخطيط

إسهام برنامج دورات مُديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمُديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف

إعداد

منصور بن بريد بن محمد الحارثي

إشراف

د / سلطان بن سعيد بن مقصود بخاري

دراسة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط من جامعة أم القرى بمكة المكرمة

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٠/١٩هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

لما كانت المدرسة المتوسطة والثانوية إحدى مؤسسات القيادات التربوية المهمة فقد أصبح تطويرها ضروريا حتى تواكب التطور المستمر في مجال الإدارة المدرسية والتدريب الإداري أثناء الخدمة مصدر أساسي من تطوير الإدارة لذا فقد كان موضوع هذه الدراسة إسهام برنامج دورات مديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف وقد اشتملت هذه الدراسة على ثلاث فصول.

الفصل الأول: اشتمل على:

١. المقدمة: وفيها تحدث الباحث عن أهمية مدير المدرسة لقيادة مدرسته وكذلك عن أهمية التدريب له، واستعرض الباحث بعض الأبحاث التي تؤيد دراسته.

٢. مشكلة الدراسة: استعرض الباحث أهمية التدريب لمدير المدرسة وبين أن المديرين يعانون من نقص في التدريب واحتوت على التعريف بالمشكلة وهي ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبي لمديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.

٣. تساؤلات الدراسة: احتوى البحث على التساؤلات التالية:

أ. ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعدين الوظيفي والإنساني.

ب. ما مدى اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل العلمي.

٤. أهمية الدراسة: التي تنحصر في توضيح مدى إسهام الدراسة في تطوير التدريب وإطلاع المسؤولين في وزارة المعارف على نواحي القصور في التدريب.

٥. أهداف الدراسة: أ. التعرف على إسهام برنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعدين الوظيفي والإنساني.

ت. التعرف على اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل العلمي.

جـ. التوصل إلى توصيات ومقترحات حول العلاقة بين متغيري برامج الدورات والسلوك القيادي.

٦. حدود الدراسة شملت هذه الدراسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف الحاصلين على دورة مديري المدارس وكذلك المديرين غير الحاصلين على دورات دورة مديري المدارس والمعلمين العاملين معهم لعام ١٤٢٠هـ.

٧. مصطلحات الدراسة: قام الباحث بتعريف السلوك القيادي وبرامج الدورات.

الفصل الثاني: اشتمل هذا الفصل على الإطار النظري والدراسات السابقة. واستعرض الباحث مفهوم التدريب واهدافه وأنواعه ووسائله وأهمية تدريب القيادات التربوية. كما استعرض الباحث مفهوم القيادة وأنماط السلوك القيادي والنظريات القيادية. واستعرض الباحث الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة.

الفصل الثالث: شمل إجراءات الدراسة واستعرض الباحث الحديث عن منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وكذلك عينة الدراسة وأدوات الدراسة والأسلوب الإحصائي وكذلك مراجع الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

١. قلة مساهمة برنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا للمديرين المتدربين وغير المتدربين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم في السلوك الإنساني والوظيفي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية باختلاف متغير العمر والخبرة.

٤. وجود فروق دالة إحصائيا باختلاف متغير المؤهل في البعد الإنساني للمؤهلات التالي: بكالوريوس تربوي، بكالوريوس غير تربوي.

كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها زيادة مدة الدورة وتزويد المديرين بالكتب والنشرات في مجال عملهم كما ختمت الدراسة بعدد من التوصيات منها القيام بدراسة مماثلة في مناطق المملكة الأخرى بأسلوب غير الاستبيان وإجراء دراسات حول المشكلة التي تعوق التدريب والدارسين في الدورات.

هذا وبالله التوفيق ،،، | المشرف | عميد كلية التربية

الطالب: منصور بريد محمد الحارثي | د. سلطان سعيد بخاري | د. صالح محمد الضيف

١٤٢١/٣/٩

الإهداء

- إلى رمز الكفاح ومثلي الأعلى إلى من وقف في وهج الشمس كي أتفيء ظله إلى من وقف في وهج الشمس لجلب لقمة العيش إلى والدي العزيز أمد الله في عمره ومتعه بالصحة والعافية.
- إلى من سهرت الليالي الطوال ترقب نور الفجر كي توقظني للمدرسة وتظل ترقب الطريق إلى حين عودتي سالما إلى من سهرت الليالي على راحتي إلى والدتي الحنون العطوف أمد الله في عمرها ومتعها بالصحة والعافية.
- إلى سندي وعوني بعد الله أخوتي الكرام.
- إلى من شجعتني على مواصلة دراستي ووقفت إلى جانبي وشدت من أزري وهونت علي مشقة البحث والدراسة وسهرت على راحتي وتحملت انشغالي عنها وساعدتني في إنجاز هذه الدراسة إلى زوجتي المخلصة.
- إلى ولدي الحبيب محمد إشراقة الحاضر وأمل المستقبل.

إليهم جميعا أهدي هذه الدراسة

الباحث

منصور بن بريد بن محمد الحليصي الحارثي

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في محكم التنزيل: {ولئن شكرتم لأزيدنكم} والقائل {إن اشكرلي ولوالديك إلي المصير} والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبدالله الصادق الوعد الأمين القائل: (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) ، أما بعد ...

فإنه يطيب لي بعد إتمام هذه الدراسة المكملة لدرجة الماجستير في الإدارة التربوية أن أتوجه بالشكر الجزيل أولاً وأخيراً إلى المولى سبحانه وتعالى الذي وفقني وسدد خطايا من أجل إكمال هذه الدراسة فله الشكر كل الشكر وله الحمد كل الحمد سبحانه لا أحصي ثناء عليه.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى والدي اللذان غمراني بعطفهما ودعائهما لي كل صباح ومساء وكان خير عون لي في إنجاز هذه الدراسة.

كما أشكر سعادة الدكتور/ سلطان بن سعيد بخاري وكيل جامعة أم القرى الذي قبل بأن يكون مشرفاً على هذه الرسالة وكان عوناً لي في إنجاز هذه الدراسة وكانت إرشاداته وتوجيهاته من أسباب نجاح هذه الدراسة.

كما أشكر سعادة الدكتور/ جويبر ماطر الثبيتي الذي قام بمساعدتي في تحليل وشرح البيانات.

كما أشكر كل أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية والتخطيط وفي مقدمتهم سعادة الدكتور/ عبد المحسن بن محمد هلال الذين كان لتوجيهاتهم الأثر الطيب في إتمام هذه الدراسة.

كما أشكر كل من شارك في تحكيم استبانة الدراسة وعلق عليها، كذلك أشكر وزارة المعارف التي سمحت لي وأعطتني الفرصة لمواصلة دراستي في جامعة أم القرى تلك الجامعة العريقة التي طالما تمنيت أن أكون أحد طلابها.

كما أشكر كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة وعمل على إخراجها سواء في جامعة أم القرى أو خارجها.

وأخيراً أرجو من الله التوفيق والسداد ،،

الباحث

منصور بن بريد بن محمد الحليصي الحارثي

الفــهــرس

تابع الفهرس

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الفصل الأول

- المقدمــــــــــة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراســـة
- أسئلة الدراســـة
- أهمية الدارســـة
- حدود الدراســـة
- مصطلحات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

تعتبر المدرسة الميدان الفعلي الذي تتجمع فيه جهود العاملين في مجال التعليم ، ويرأس المدرسة مدير يُعتبر المحرك الفعلي لجميع نشاطات المدرسة ، ويعتمد نجاح الإدارة المدرسيّة أو فشلها على نوعية سلوك مُدير المدرسة ، والذي يُعتبر من أكثر العوامل تأثيراً في أداء المعلمين والإنجاز التنظيمي في المدرسة ، ويقتضي نجاح العمل الإداري المدرسي أن يكون مدير المدرسة قائداً تربويّاً يسهم في تحقيق أهداف النظام التعليمي حيث يكون مُدير المدرسة قائداً وموجهاً ومُربيًا لإن القيادة جوهر العملية الإدارية وذلك لدورها الحيوي في جميع جوانب العمل الإداري فتجعل الإدارة أكثر فاعليّة (كنعان، ١٤٠٢ ، ص١٠٣) .

ويختلف مُديرو المدارس في قيادتهم لمدارسهم وهذا الأختلاف يؤدي إلى اختلاف المناخ المدرسي الذي يؤدي بدوره إلى اختلاف إنتاجيّة المعلمين (حسان والصياد، ١٤٠٦، ص٩٧)

وهُناك عدداً من العوامل المؤثرة في سلوك مُدير المدرسة والتي تلعب بدورها في تغير اتجاهات مُدير المدرسة ومن هذه العوامل التدريب ، ويلعب التدريب دوراً كبيراً في (رفع مستوى الأداء في القيادة التربوية لدى مُديري المدارس وصقل مهاراتهم وخبراتهم واتجاهاتهم في التعامل والتفاعل مع العملية التربوية والتعليميّة بكافة عناصرها وأبعادها). (وزارة المعارف، ١٤١٩هـ، ص١)

كما يلعب دوراً كبيراً في مساعدة العاملين بالمدرسة لكي يكونوا أكثر تمكناً لأدائهم في المهنة من خلال إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية مهنياً وشخصياً ، وكذلك في تطوير مدارسهم وتحسينها من حيث الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي ورفع مستوى الوعي لديهم . (مرسى، ١٤١٠هـ، ص٥٣) .

كما يُنظر إلى التدريب على أنه عمليّة ديناميكيّة تهدف إلى تغيير الإطار المرجعي للمتدرب ومن ثمّ تغيير اتجاهاته ولذا لابدّ أن يتناول الشخصية في جوهر بنائها خاصّة في النواحي التي يتطلبها المجتمع لان التدريب وسيلة تمكن الفرد من الحصول على الاستجابات اللازمة لأداء العمل على الوجه الصحيح. (شريف وسلطان، ١٤٠٣هـ، ص٢٣) .

وقد دلت الأبحاث على أهمية التدريب لمُديري المدارس لما له من أهمية في تحسين وتطوير قدراتهم الإدارية ويؤكد بذلك دراسة (عبد القادر ١٩٧٩م) وكذلك دراسة (مركز الدورات التدريبية التابع لكلية التربية بجامعة أم القرى ١٤٠٢) و(دارسة الزامل ١٤٠٩هـ)و(دارسة الفرج ١٩٧٨م) وقد أثبتت تلك الدراسات أهمية التدريب أثناء الخدمة في تطوير أداء المديرين ورفع كفاءتهم الإدارية .

وإيماناً من وزارة المعارف بالدور الذي يلعبه التدريب في رفع كفاءة مُديري المدارس فقد شرعت في تنظيم دورات تدريبية لمُديري المدارس على اختلاف المراحل الدراسيّة بالتعاون مع كليات التربية في جامعات المملكة وكليات المعلمين . وبدأت هذه الدورات التدريبية بالتنسيق مع كليتي التربية

بجامعة أم القرى وجامعة الملك سعود عام ١٣٩١هـ بواقع فصلين دراسيين لكل دورة حتى عام ١٤٠٤هـ تم تقرر تقليص المدة الزمنيّة إلى فصل دراسي واحد حتى عام ١٤٠٧هـ.(وزارة المعارف، ١٤٠٤هـ، ص٩-١٠).

إن معرفة إسهام هذه الدورات التدريبيّة في تغيير السلوك القيادي لمُديري المدارس المتوسطة والثانوية هو أحد أهداف هذه الدراسة فمدير المدرسة ينظم إلى هذه الدورة بسلوك قيادي يقود به مدرسته وعندما يلتحق إلى هذه الدورات قد يتغير ذلك السلوك تبعاً للمواد التي أخذها في الدورة وتبعاً للاستفادة التي استفادها من الدورة وربما ظل السلوك على ما هو عليه دون تغير .

إن التغير الحاصل في سلوك المُديرين بعد الدورات التدريبية ومدى الاستفادة من هذه الدورات وانعكاس ذلك على المدرسة بجميع من فيها من معلمين وطلاب قد يشجع على الاستمرار في إعطاء هذه الدورات لجميع مُديري المدارس حتى تعم الفائدة ، إن كانت لها جدوى موجبة كما أن ثبات سلوك المديرين قبل الدورة وبعدها يجعل من الأهمية بمكان إعادة النظر في هذه الدورات وفي برامجها وتحديث تطبيقها منهجا وأسلوبا حتى تستطيع من تحقيق الأهداف التي يسعى المسؤولون بوزارة المعارف إلى تحقيقها . ولكن يظل السؤال قائماً عن مدى تحسن مستوى أداء مديري المدارس الذين إلتحقوا بهذه الدورات ومدى انعكاسها على سلوكهم القيادي . وهو ما تمت الإجابة عليه في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يُعتبر مدير المدرسة هو المُحرك الفعلي لجميع أنشطة المدرسة فالمطلوب منه بذل جهوداً كبيرة في سبيل إنجاز الأعمال الموكلة إليه .

ومما لا شك فيه أن مُدير المدرسة يقود مدرسته بنمط قيادي يسير عليه وحيث أن هـــذه الأنمـــاط غالباً ما تكون ثابتة وخاصة إذا لم يكتسب مُدير المدرسة أو يحضر أي دورات قد تُفيده في تغيير اتجاهاتـــه وكذلك تعديل سلوكه أو إكسابه أي معلومات جديدة في عمله فإن من المُلاحظ أن الـــدورات التـــي يحصـــل عليها مدير والمدرس قد لا تسهم في تغيير سلوك المدير أو اكتسابه نمط قيادي جديد أو تغـــير اتجاهاتـــه التي كان عليها ولو أن هذه الدورات قد تُفيد في احتكاكه بزملاء في الخدمة والتعرف على قضايا مدارســهم ومشاكلها التي قد تُفيد المدير في حل مشكلات مدرسته ،وفي ظل ما كتب حول هذا الموضوع من دراســات سابقة كدراسة المهنا عام (١٤١٥هـ) ودراسة عبد القادر (١٩٧٩م) ودراسة الفرج (١٩٧٨م) والتـــي بينت وقامت بدراسة التدريب وعلاقته بالسلوك القيادي فإن هذه الدراسة تحاول الربط بين علاقة الـــدورات التدريبية ومدى إسهامها في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية.

إن هذا الأمر يتطلب إجراء دراسة تقوم على معرفة إسهام دورات مُديري المدارس علـــى الســـلوك القيادي للمديرين الذين يلتحقون بهذه الدورات وهل عملت هذه الدورات على تعديل سلوك المديريـــن؟ أم أن السلوك ظل كما هو دون تغيير؟.

عليه فقد أقام الباحث مشكلة دراسته هذه في السؤال التالي:-

ما درجة إسهام برنامج دورات مديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمديري المـــدارس المتوســـطة والثانوية بمحافظة الطائف؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

س١: ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المـــدارس المتوســـطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الإنساني؟

س٢: ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المـــدارس المتوســـطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي؟

س٣ : ما مدى اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بمتغـــيرات العمر والخبرة والمؤهل العلمي .

أهداف الدراسة

١. التعرف على إسهام الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي من وجهة نظر المعلمين العاملين مع مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف فيما يتعلق بالبعدين الوظيفي والإنساني .
٢. التعرف على اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل العلمي.
٣. التوصل إلى توصيات ومقترحات حول العلاقة بين متغيري برامج الدورات والسلوك القيادي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :-

أ ـ إن معرفة إسهام برنامج دورات مُديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمُديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف قد يُفيد في تطوير السلوك القيادي للمديرين ، وكذلك في تطوير وتحديث برامج دورات مُديري المدارس إن لزم الأمر وفقاً لنتائج هذه الدراسة الحالية.

ب ـ يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في تعريف مُديري المدارس ما هو مطلوب منهم أداؤه وما هو متوقع منهم من واجبات ومسؤوليات منوطة بهم من أجل تحقيق أفضل النتائج لمدارسهم من خلال عطاءاتهم .

جـ ـ اطلاع المسؤولين في وزارة المعارف على واقع ممارسة مُديري مدارسها للسلوك القيادي المطلوب ومدى تأثير برامج دورات مُديري المدارس على تغيير سلوك المديرين لتكوين صورة شاملة عن الوضع القائم لبرامج الدورات ومدى إسهامها في تغيير سلوك المديرين مما يُساعد في رسم سياسة لكيفية اختيار مُديري المدارس مستقبلا وكيفية اعدادهم وتقويم أداء المديرين الحاليين مع النظر في ضرورة تطوير برامج دورات مُديري المدارس حسبما تشير إليه نتائج الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

١. **الحدود الموضوعيّة** ; تقتصر هذه الدراسة في دراسة إسهام برامج دورات مُديري المدارس في جامعة أم القرى في تغيير السلوك القيادي لمُديري مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين العاملين مع المديرين بمحافظة الطائف.
٢. **الحدود المكانية** ; تقتصر هذه الدراسة على مُديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف والذين التحقوا بدورات مُديري المدارس. وعلى المعلمين الذين يعملون معهم وكذلك على المديرين الذين لم يلتحقوا بدورات مديري المدارس وعلى المعلمين العاملين معهم.
٣. **الحدود الزمانية** ; سيتم بحول الله تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٠هـ.

مصطلحات الدراسة

اعتمد الباحث على التعريف بالمصطلحات التي تحتاجها الدراسة الحالية وحاول أن يقدم التعريفـــات الإجرائية لكل مصطلح:

السلوك القيادي

(هو عمليّة التأثير في الجماعة في موقف معين وظروف معينة لحفزها على السعي لتحقيق أهداف التنظيم) (على، ١٤١٦هـ ، ص ١٩).

كما عرفه CATZ & KAHN بأنه (الأعمال والنشاطات التي تؤثر في القضايا التي تخـــص المنظمة التي يقودها وخاصة التأثير غير الرسمي)(الشمسي، ١٩٨٣هـ ، ص٣١)

ويقصد بالسلوك القيادي في هذه الدراسة :-

ما يمارسه مدير المدرسة لحفز المدرسين على إنجاز العمل وزيادة الإنتاج مـــع مراعـــات مشاعر الآخرين وظروفهم العملية.

الدورات التدريبية: ويقصد الباحث بالدورات التدريبية البرامج التدريبية التي أخذها مديرو المدارس في كل من جامعة ام القرى وكليات المعلمين.

الفصل الثاني

الإطار النظري
والدراسات السابقة

المبحث الأول الإطار النظري

يسعى الباحث من خلال عرضه لأدبيات الدراسة الإطلاع على الموضوعات التي يمكن أن تكون مرجعية لإجراءات الدراسة ومناقشة نتائجها ليكون المسار العلمي هو سمة الدراسة لذا فإن هذا الفصل يتناول مبحثين الأول الإطار النظري والثاني عن الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

١- التدريب

يعد التدريب أحد الأساليب الهامة لإعداد وتأهيل القوى البشرية ، إذ يسعى من خلالها إلى إحداث تغييرات مقصودة في سلوك واتجاهات الأفراد بهدف تطوير قدراتهم وتنميتها وإعدادهم لشغل الأدوار المختلفة وزيادة الكفاية الإنتاجية لهم . والتدريب في ذاته عملية مقصودة تهيئ وسائل التعليم والتعلم ، وتساعد العاملين على اكتساب المهارة في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية ، إذ أنه نشاط مستمر يتزود الفرد بواسطته بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة مهام وظيفته بنجاح. (عامر، ١٩٨١،ص٩)

ونظراً لأهمية التدريب لمُديري المدارس فقد شرعت وزارة المعارف في تنفيذ دورات تدريبية لمُديري بالتعاون مع كليات التربية في جامعات المملكة وكليات المعلمين. ويُبرز الباحث أهمية التدريب في تنمية القيادات التربوية من خلال استعراضه لمفهوم التدريب وأهدافه وأنواعه ووسائله وأهميّة القادة التربويين والدورات التدريبية التي تقدم لهم.

١ ـ ١ تعريف التدريب

تعددت تعريفات الباحثين حول مفهوم التدريب ، وذلك لتنوع أغراض التدريب ، ولاختلاف المفاهيم لدى الباحثين ، ولكن هذه التعريفات وإن اختلفت في صياغتها ، إلا أنها تلتقي في الهدف ، وذلك لأن التدريب يشمل جوانب سلوكية لا خلاف حولها مثل المهارة والمعرفة والاتجاهات .

ومن هذه التعريفات ما يلي :

أ) يعرف عبد الوهاب التدريب : بأنه (تلك العملية المنظمة المستمرة التي تكسب الفرد معرفة أو مهارة أو قدرة أو أفكاراً أو آراء لازمة لأداء عمل معين أو بلوغ هدف محدد). (عبد الوهاب، ١٤٠٢هـ، ص١٩)

ب) ويعرف الصباب التدريب : على أنه (نشاط منظم يهدف إلى تغيير أنماط سلوك الفرد وتحسين مهاراته وتحسين القدرة على حل المشكلات التي تواجهه أثناء أداء عمله وارتفاع مهارته الإدارية والكفاءة الإنتاجية).(الصباب، ١٤٠٢هـ، ص ١٥).

ج) ويرى جعفر العبد أن التدريب : (عملية تغيير في الفرد تتناول معلوماته ، ومعارفه ، وأداءه ، وطرق العمل التي يمارسها ، وسلوكه ، واتجاهاته ، فإذا لم ينجح التدريب في إحداث هذه التغييرات ، فإنه يصبح إضاعة للجهد والوقت واستثماراً ليس له عائد).(العبد، ١٩٧٧م، ص١٤)

د) ويعرف مايكل جينكر التدريب بأنه : (أجراء منظم ، يرتبط بتغيير سلوكي هادف، ويتضمن ثلاثة جوانب رئيسة هي: المهارات، والمعرفة، ثم الاتجاهات، والتي تدعى أحياناً المهارات الاجتماعية).(القبلان، ١٤١٢هـ، ص ١٠).

ويلخص الباحث إلى التعريف التالي للتدريب:

بأنه نشاط تربوي منظم يهدف إلى إحداث تغير إيجابي في سلوك الفرد وتنمية مهاراته وقدراته واتجاهاته من أجل تطوير كفايته .

- **التدريب والتعليم**

إذا كان التعليم تغييراً مرغوباً في السلوك عن طريق إكساب الفرد المعارف والمعلومات ، فإن التدريب يهتم بإعداد الفرد للقيام بتطبيق تلك المعارف والمعلومات في حياته العملية ، أي إن التدريب هو تحويل المعارف والمعومات إلى مهارات تطبيقية يستطيع المتدرب من خلالها الإفادة مما تعلمه في بداية حياته .

١-٣ أهمية التدريب

تبرز أهمية التدريب في أثناء العمل على أساس أنه مصدر من مصادر التنمية البشرية ، التي يستفاد منها وتسخر لأجل التنمية الاجتماعية بمعناها الشامل ، ومن هنا يعد التدريب محوراً تدور حوله عملية التنمية في المجتمع ، بل إنه أداة رئيسة في التنمية ، ووسيلة من وسائلها ، ومحرك لشتى جوانبها ، كما أنه الأداة التي إذا أحسن آستغلالها أمكن تحقيق الكفاية المثلى للتعليم ، ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداء الأمثل والنمو والرخاء للمجتمع.(العبد، ١٩٧٧م، ص١٤)

ولقد تبين من نتائج الدراسات والأبحاث (دور التدريب في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية ، فضلاً عن دورة في نمو الثقافة والحضارة عامة ، وتبرز أهمية التدريب في أنه أساس كل تعليم وتطور وتنمية للعنصر البشري ، وتقدم للمجتمع وبنائه).   (عبد الدائم، ١٩٧٧م، ص٧)

إن أهمية التدريب لا تعود فقط لكونه يؤثر في النمو الاقتصادي والاجتماعي ، بل إن له دوراً أساسياً في بناء الفرد ، فهو يغذي كثيراً من الحاجيات النفسية الفردية ، إذ يبعث الثقة بالنفس ، فيحس الأفراد أنهم أصبحوا على درجة عالية من الكفاية وأنهم يتقنون أعمالهم أكثر من ذي قبل .

وإذا كان التدريب في أثناء الخدمة في الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة في جميع المهن ، فإنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً ، وأشد خطورة ، لأن عصرنا الحاضر يحفل بتطورات واكتشافات علمية مثمرة، وهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمي مما يستدعي ضرورة تدريب العاملين في قطاع التعليم.   (شريف و سلطان، ١٤٠٣هـ، ص ص ١٢،١٣)

ويمكن حصر أهمية التدريب فيما يلي :-

1. **تنمية المعارف والمعلومات :**

ويقصد بها تنمية مدارك المتدربين ، وذلك بتزويدهم بكافة المعلومات والمعارف، التي يجب الإلمام بها لممارسة العمل .

2. **تنمية السلوك والاتجاهات :**

وتعني مجموعة الخصائص النفسية التي تتفاعل مع بعضها لتكون آراء معينة ، والتدريب يعمل من جانبه على تنمية سلوك الفرد وإكسابه اتجاهات جديدة ، تمكنه من اتخاذ المواقف الإيجابية نحو أدائه في العمل الذي يظهر في حماسه وإخلاصه وتفانيه في إنجاز ما يقدر عليه ، واضعا كل طاقته في خدمة العمل وأهدافه .

3. **تنمية المهارات والقدرات**

ويقصد بها تنمية قدرات واستعدادات المتدرب لأداء العمل الموكل إليه بكفاءة عالية.(رفاعي، ١٤٠٧ هـ، ص ١٤)

ومن هُنا نجد أهمية التدريب بالنسبة لمدير المدرسة أكثر إلحاحاً وذلك من أجل صقل مهاراته وخبراته وتزويده بالمعومات الجديدة في مجال عمله ومساعدته في تنفيذ السياسة التعليمية وتوجيه خطواتها إلى الأفضل .

١.٣ أهداف التدريب

إن تحديد أهداف التدريب يعتبر مطلب ضروري جداً لأنه لا يمكن تصميم أي برنامج تدريبي ووضع محتوياته وأساليبه وتحديد مدته دون معرفة مسبقة بالأهداف المطلوب تحقيقها من هذا التدريب .

وقد أورد مرسي (١٩٨٨هـ) الأهداف الآتية للتدريب

1. رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية والعملية المستحدثة في ميدان عمله.
2. زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى .
3. تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به ، والمترتبة عليه .(مرسي، ١٩٨٨م، ص ١٨٢)

أما شريف ، وسلطان (١٤٠٣هـ) فقد ذكرا عدداً من الهداف منها

1. زيادة كفاءة الموظف المتدرب أو المعلم أو المدير مما يساعده في درجة تقدمه في الوظيفة والمنصب .
2. تحسين أداء الفرد المعلم أو المدير وتطويره يجعله راضياً عن عمله ومن ثم يساعد في رفع الروح المعنوية التي تزيد من اهتمامه بالعمل الإداري والتعليمي .
3. تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين في حقل التربية والتعليم .

٤. تزويد المتدربين من معلمين أو مدربين بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية وغيرها ليواجهوا تحديات العصر الحديث في محل عملهم التربوي والإداري .

٥. لا يقف هدف التدريب عند تنمية خبرات ومهارات معينة بل يتعداه إلى تنمية الرغبة في استخدام قدرات المتدرب استخداما أفضل من استخدامه لها في السابق.(شريف وسلطان، ١٤٠٣هـ، ص ص ١٨، ١٩)

وقد ذكر موسى (١٤١٠هـ) بأن التدريب أثناء الخدمة للمديرين له هدفان أساسيان هما: -

١. مساعدة العاملين بالمدرسة لكي يكونوا أثر تمكناً لأدائهم في المهنة من خلال إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية مهنياً وشخصياً .

٢. مساعدة العاملين بالمدرس في تطوير مدارسهم وتحسينها من حيث إدارة المدرسة والمناخ المدرسي ، من خلال مناقشات مشكلاتهم الواقعية ورفع مستوى وعيهم لأبعادها من خلال الحوار الهادف البناء في مناخ يسوده الاحترام والتقدير بين المتدربين والمسئولين عن التدريب. (موسى، ١٤١٠هـ، ص ٥٣)

ويمكن القول بأن التدريب يعمل على رفع مستوى الأداء في العمل ورفع مُستوى من يؤدونه بإتقان في نظر أنفسهم وفي نظر الناس كما أنه يؤدي إلى تزويد المتدربين بالمعلومات المتجددة في عملهم وتنمية الاتجاهات السليمة لديهم وتنمية المهارات الإدارية والفنية والمهنية لدى المتدربين .

١ - ٤ أنواع التدريب

يشير الكثير من الكتاب إلى الكثير من أنواع التدريب ، لذا سيقوم الباحث بعرض بعض أنواع التدريب . وفي هذا الصدد أوضح الصباب أنواعاً للتدرب هي :-

(١) التدريب من أجل نقل المعارف .

وذلك بنقل المعلومات إلى ذهن المتدرب عن طريق التعليم الشفهي للفرد والجماعة أو عن طريق المطبوعات (كالخطابات أو النشرات أو الكتيبات أو باستخدام أدوات معينة للتدريب عليها) ويتميز هذا النوع من التدريب أن المتدرب دائماً في وضع المتلقي أي في وضع سلبي .

(٢) التدريب من أجل تغيير الاتجاهات .

رغم العلاقة القوية بين الاتجاهات والتدريب إلا أن التدريب المتعلق بالاتجاهات يخاطب الوجدان ويبدأ بالقناعة بأن الاتجاهات تحتاج إلى تصويب وسط تيار القوى الجاذبة للاتجاهات القائمة.

ولما كان التدريب من أجل تغيير الاتجاهات عملية بطيئة نسبياً إلا أنها عملية تتطلب صبراً من أجل الوصول إلى نتائج مرضية .

(٣) التدريب على المناقشة وإبداء الرأي .

يعتبر هذا الأسلوب مكملا للأسلوبين السابقين (نقل المعارف وتغيير الإتجاهات) حيث

يجب أن يتوفر لدى المتدرب شيئي من المعرفة حول الموضوع محل التدريب وتتم العملية التدريبيــة عن طريق الاجتماعات والمؤتمرات أو الندوات وحلقات المناقشة التدريبية لكي تتاح لكـــل مشــارك الفرصة لتحصيل الكثير من معرفة وخبرة الجماعة المشاركة في التدريب وحلقاته.

(٤) التدريب الحسي والعضلي .

وهذا النوع من التدريب يركز على تنمية المهارات عــن طريــق التنسـيق بيــن الحســي وميكانيكية الأداء كتشغيل جهاز ما. (الصباب، ١٤٠٢هـ، ص ص ٣٢-٣٦)

وللتدريب نوع آخر قام ياغي بتقسيمه :

أولاً: من حيث زمان التدريب وقسمه إلى :-

تدريب قبل الخدمة

ويقصد به إعداد الأفراد علمياً وعملياً إعداداً يؤهلهم للقيام بالأعمال التي تسند إليهم وقسمه إلى :-

أ. **تدريب توجيهي أو تمهيدي .**

ويقصد به إعطاء الموظف الجديد فكرة سريعة عن اللوائح والأنظمة وشروط الخدمة والرواتب والإجازات ... الخ .

ب . **تدريب على العمل .**

يقصد به الممارسة الفعلية وهي التوجيهات التي يتلقاها من زميله في الإدارة بطرق رسمية أو رئيسية .

التدريب أثناء الخدمة

يقصد به تدريب الموظفين الموجودين لصقل مهاراتهم أحاطتهم بأحدث التطورات فـــي مجــال أعمالهم لتحسين مستوى أدائهم الوظيفي .

ويهدف هذا النوع من التدريب إلى ما يلي :-

- تجديد الموظف لمعلوماته وإحاطته بالتطورات الحديثة التي تزيد من إنتاجه .
- تهيئة الموظف لمركز قيادي أعلى .
- أبعاد الموظف ولو لفترة قصيرة عن الأعمال الروتينية .
- فسح المجال للموظف للاحتكاك بالآخرين ومناقشة المشكلات التي تعترض طريقهم .

وللتدريب أثناء الخدمة نوعان .

١. التدريب للموظفين داخل العمل حيث يتلقوا التوجيهات المتعلقة بعملهم عن طريق زملائهم ممن هــم أعلى مرتبة .
٢. التدريب خارج العمل ، وهنا يقوم الموظف بالتدريب في إحدى المؤسسات العلمية مثل معـهد الإدارة العامة حيث ينقطع الموظف عن العمل فترة انعقاد الدورة . (ياغي، ١٤٠٦هـ، ص ٧٥)

٥.١ أساليب التدريب الإداري

على الرغم من تعدد الأساليب التي يمكن استخدامها في مجال التدريب ، إلا أنه من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن هذه الأساليب ليست بدائل لبعضها البعض . بل إن لكل أسلوب مزاياه وعيوبه ومجاله الذي يستخدم به من أجل الوصول إلى أفضل النتائج .

وفيما يلي عرضاً لأكثر أساليب التدريب الإداري شيوعاً في الاستعمال وهي :-

أولاً : أسلوب المحاضرة

يمكن تعريف أسلوب المحاضرة بأنه عملية (تعلم وإخبار) وبمعنى آخر هو عبارة عن حديث مكتوب أو غير مكتوب يقدمه فرد لمجموعة ما . وقد يتبع هذا الحديث نقاش وقد لا يتبعه .

ويعتمد نجاح مثل هذا الأسلوب على المحاضر نفسه ، وعلى مقدار نزعته وقدرته في تنظيم أفكاره وآرائه وعرضها على مستمعيه . وهذا أمر ليس بالسهل لأنه يتطلب مواهب وبراعة وكفاءة وقوة شخصية في المحاضر قد لا تتوفر لكل فرد . لذا فإن أسلوب المحاضرة يستلزم من المحاضر أن يكون على قدر كبير من القدرة في التأثير على المجموعة التي تلقى عليها المحاضرة(ياغي ، ١٩٨١م، ص٢٤٤)

مزاياها

١. أسهل طرق التدرب .
٢. يمكن عن طريقها تدريب عدد كبير في وقت واحد .
٣. وسيلة لنقل وعرض المعلومات بطريقة منظمة ومرتبة(مرسي، ١٩٨٧،ص١٨٤)

عيوبها

١. لا تصلح المحاضرة كوسيلة للتدريب بغرض صقل المهارات أو تغيير السلوك فقيمتها محدودة في إمكانيات نقل المعلومات إلى المتدربين فقط .
٢. لا تأخذ المحاضرة كأسلوب تدريبي الفروق الفردية بين المتدربين في الاعتبار بل هم في وجهة نظر المحاضر سواء .
٣. لا توفر المحاضرة للمتدرب فرصة لتجربة أو تطبيق ما يسمع أو معرفة نتائج تطبيقه للمعلومات التي انتقلت إليه من خلالها(السلمي ، ١٩٨٥ ص ٣٧١)

ثانياً : المباريات الإدارية

يقسم المتدربون إلى مجموعات صغيرة يمثل كل منها منظمة وتعطى للمتدربين في بداية المباراة تعليمات محددة عن شروط العمل وظروفه ويعطى المعلومات الأخرى التي تفيد هذا العمل ويقسم إلى جولات يقوم خلالها أفراد كل مجموعة بمراجعة البيانات المعطاة لهم واتخاذ القرارات وتحسب نتيجة كل

قرار بناءً على أسلوب محدد مسبقاً بمعرفة المسئولين عن التدريب لا يعلم عنه المتدربون وتعاد اللعبة عدة مرات لعدة جولات تحسب النتائج في النهاية لكل مجموعة .

مزاياه

أ. يسهل تفهم المتدربين لعملية اتخاذ القرارات والظروف المتفاعلة المؤثرة على القرار .

ب. يسهل تعريف المتدرب على عدة طرق لتصحيح القرار الذي اتخذه بشكل خاطئ .

ج. يساعد المتدربين على التحليل واستخدام بعض الأساليب الكمية والإحصائية التي تساعد في صنع القرار .

عيوبه

أ. يصعب أحياناً صدق تمثيل المباراة للواقع الفعلي لأن ذلك يتطلب معرفة جيدة بهذا الواقع وتوافر إمكانات إعداد نموذج صادق للموقف .

ب. احتمال الخطأ في حساب نتائج المباريات .

ج. تركيز المباريات على الأبعاد الكمية الرياضية للقرار دون الأبعاد الكيفية وإهمال العنصر الإنساني .

د. نظراً لحداثة هذا الأسلوب فليست هناك نتائج أكيدة عن فعاليته في تعديل سلوك المتدربين.(عبد الوهاب، ١٩٨١هـ، ص١٢٣)

ثالثاً : تمثيل الدور

وتُقصد به إيجاد موقف واقعي يقوم المتدربون بلعب الأدوار المختلفة فيه ويكون الموقف مشكلة أو صراع بن الأفراد ويقوم المتدربون بتمثيل الدور بصورة قريبة من الواقع ويشترك البعض ويشاهد البعض الآخر الدور والهدف منه هو تنمية فهم المتدربين للطبيعة الإنسانية وهي تدريب على الدراسة والتحليل والتفكير وينتهي تمثيل الدور باستخلاص أسس ومبادئ يطبقها المتدربون في حياتهم العملية .

مزاياها

١. أفضل الطرق للتدريب على العلاقات الإنسانية وخاصة في مجال الإدارة التعليمية.
٢. مشوّقة للمتدربين .
٣. تؤدي إقناع الأفراد بتطبيق ما قاموا بتمثيله وتؤدي إلى تحسين فهم ممارستهم للعلاقات الإنسانية .
٤. أكثر فاعلية في التدريب من سماع محاضرة أو قراءة كتاب.

عيوبها

١. تحتاج إلى أعداد طويل وتتطلب وقتاً طويلاً .
٢. قد يُساء استخدامها فتخرج من الهدف الحقيقي ولا تحقق النتائج المرجوّة. (مرسي، ١٩٨٧م، ص١٨٧)

رابعاً : المناقشات

يجتمع عددٌ من المتدربين ويُستحسن أن يكون صغيراً ما أمكن ويدور بينهم نقاش حول موضوع ما من الموضوعات يتبادلون في الآراء والأفكار ويحاور بعضهم بعضاً ويكون دور المدرب في هذا الأسلوب

تنظيم المناقشة و إعطاء الفرصة لأكبر عدد من المتدربين للإدلاء بآرائهم ومقترحاتهم.

ومن مزاياها

١. توفير الفرصة للمتدربين لإعطاء آرائهم ومقترحاتهم وسماع آراء الآخرين .
٢. إفادة المتدربين من بعضهم البعض عن طريق المناقشة والحوار الهادف .
٣. رسوخ التعليم في أذهان المتدربين لأنهم يتوصلون إلى النتائج بأنفسهم.

ومن أبرز عيوبها

١. أنها تناقش موضوعات غير واقعية ، ومن ثمّ الاشتباك في جدل نظري.
٢. يعتمد المتدربون على قائد المناقشة في التوصل إلى الإجابات المناسبة دون التكفير.
٣. لا يصلح للأعداد الكبيرة ويحتاج إلى متدربين على مستوى عالٍ من النضج والإدراك .
٤. بعض المتدربين لا يستفيد من المناقشة لطابع الخجل عليه كما أن المشاركة في المناقشة لا تكون كبيرة وتكون محصورة في أولئك المتميزين من المتدربين والذين لديهم خبرة كبيرة. (عبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ص ص ١٢٧، ١٢٨)

خامساً : المؤتمرات والندوات

يعتبر المؤتمر أو الندوة لقاءً موسعاً ، حيث يظم مجموعة من المهتمين بالبحث حيث يختار موضوعاً بناءاً على توجيه مؤتمر أو نوة سابقة ومن ثمّ يقدم كل باحث بحثاً حول هذا الموضوع ويطرحه على الحاضرين ويقوم الحاضرون بإبداء آرائهم حيال هذا الموضوع وينظم لهذه المؤتمرات والندوات رجال الفكر وكل مهتم بهذا البحث . (عبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ص ١٢٩)

ومن مزايا هذا الأسلوب

١. تزويد المتدرب المفاهيم ومعان متطورة .
٢. أحدث تغيرات في وجهات نظر المتدرب واتجاهاتهم.(السلمي، ١٩٨٥م، ص ٣٧٢)

ومن عيوبه

١. يستغرق الإعداد للمؤتمر أو الندوة وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً .
٢. كثير من الحاضرين لا يهتم بالمناقشات خلال هذه المؤتمرات ويعتبر حضوره إجازة رسمية من العمل ولا يقدم بقراءة بالبحوث المقدمة للمؤتمر .
٣. عدم الوصول إلى نتائج وتوصيات محددة كما لا يتم تغطية جميع نقاط المؤتمر أو الندوة. (عبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ص ١٢٩)

سادساً : اللجان

هي مجموعة صغيرة من الأفراد تصدر قرارات بعد اجتماعات في موضوع معين وهي تساعد على زيادة النمو المعرفي لدى المديرين وغيرهم ، والتوصل إلى حلول للمشكلات بأسلوب علمي بناء .

ومن أبرز مزاياها

١. سهولة الاتصال بين أعضاء الجماعة في اللجان واشتراكهم اشتراطاً كبيراً في العمل التربوي الذي يعهد إليهم . (شريف وسلطان، ١٤٠٣هـ، ص ٤٢)
٢. توفير تدريب لعدد كبير من العاملين في المنظمة .
٣. إثراء مفاهيم المتدربين وتشغيل طاقتهم في التوصل إلى فهم كبير للمشكل أداء الموضوع المراد بحثه .

ومن عيوبها

١. طول الوقت المستغرق في الاجتماعات .
٢. الوصول إلى حلول وسط ترضي وجهات النظر بدل من الحلول الملائمة القائمة على تحليل المزايا والعيوب .
٣. حدوث التنافر والمشكلات بين الأعضاء والنزاع فيما بينهم .
٤. استنفاذ قدر كبير من طاقات الأعضاء وانشغالهم عن أعمالهم الرئيسية. (عبد الوهاب ،١٤٠١هـ، ص ١٣٧)

سابعاً : الزيارات الميدانية

من الأساليب المهمة في التدريب حيث يقف المتدربون على موضوع التدريب في مكانه الطبيعي وهذا يؤدي بالتالي إلى إكساب الخبرات اكتساباً مباشراً .

ويصحب المتدربين عادة في الزيارات الميدانية مدرب يوجه مسيرة الزيارة نحو تحقيق أهدافها وقد تكون الزيارات بين المعلمين في المدرسة يتبادلون الزيارات الصفيّة أو تكون بين المدارس المختلفة وذلك للاستفادة من خبرات بعضهم البعض . (شريف وسلطان ، ١٤٠٣هـ، ص ٥٧)

ومن مزاياها

١. رؤية الأشياء في إطارها الحقيقي .
٢. التوصل إلى فهم الموضوع المراد دراسته والذي يدور حوله التدريب .
٣. استلام بيانات واقعية من مصادرها الأولى واكتشاف حالات متشابه لما لدى المتدربين .
٤. تمثل الزيارات كذلك متعة وترويح وخاصة إذا استغرقت وقتاً طويلاً .

ومن أبرز عيوبها

١. قد يكون هذا الأسلوب مكلفاً .
٢. يستغرق وقتاً طويلاً من قبل المدربون والمتدربون .
٣. يحتاج إلى إجراءات وقائية وأمنية إذا كانت لإحدى المصانع مثلاً .
٤. احتمال عدم تحقيق الفائدة واردة ونقص قدرة الجهة على استقبال المتدربين وعدم وجود وقت كافٍ للمسؤول للقاء المتدربين.

٥. التوقف على المشكلات السطحية دون الدافعية .
٦. قد يرى بعض المتدربين أن الزيارات هي تسلية فلا يعطيها المتدربون الاهتمام الكافي أو يحاولون الإفادة منها . (عبد الوهاب،١٤٠١هـ، ص ٣٩)

ثامناً : التدريب على اتخاذ القرارات الإدارية

يعتبر من الأساليب الهامة في التدريب ويُستخدم هذا الأسلوب وما فيه من تمارين لتدريب المُديرين على اتخاذ القرارات الحاسمة أو تدريب الكتبة إنجاز أعمالهم اليومية ويكون هذا الأسلوب على شكل مراسلات أو تقارير أو مذكرات يقدم بها المتدربون لموضوع من الموضوعات المراد دراستها.(شريف وسلطان،١٤٠٣هـ، ص٥٢)

وهذا الأسلوب هو محاكاة للدافع يجد المتدرب وغالباً ما يكون المدير أن مكتبة مليء المذكرات والخطابات والرسائل ...الخ . ويطلب من المتدرب في وقت قصير علاج تلك المشكلات التي تتضمنها الخطابات والرسائل ...الخ ويكون بعضها يستلزم الحل السريع وبدون تأخير وهذا الأسلوب بمثابة اختبار للمدير في سرعة إنجاز الأعمال اليومية .

ومن مزايا هذا الأسلوب

١. يعود المتدربين على المرونة والواقعية والتفكير والاندماج في الموقف .
٢. شحذ همم لاختيار القرار الناجح .
٣. يساعد المتدربين على تفهم المشكلات الحقيقية وأهميتها وأولوياتها .

ومن عيوب هذا الأسلوب

١. وجود اختلافات بين المشكلات المطلوبة من المتدرب علاجها.
٢. احتمال يحرج البعض من تحليل الآخرين لقراراتهم وحساسيتهم للنقد .
٣. تتطلب وقتاً كبيراً في أعدادها وكذلك جهداً كبيراً أو تكاليف كبيرة لتغطية نفقاتها.(عبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ص١٣٥).

تاسعاً : دراسة الحالات

يقوم المدرب في هذه الحالة بعرض موقف من المواقف التي يتعرض لها المتدربون في عملهم ويحللها أفراد المجموعة وتوزع بيانات المشكلة على المتدربين والهدف من ذلك تنمية قدرات الأفراد التحليليّة والقدرة على الحكم واتخاذ القرار الصحيح .

مزاياها

أ. تنمية قدرة المتدربين على الحكم الموضوعي المبني على الحقائق والأرقام.
ب. القدرة على اتخاذ القرارات .
ج. مساعدة المتدربين على التعرف على نمط التفكير لديهم وتنمية قوة الملاحظة لديهم .
د. تساعد على اكتشاف مبادئ أساسية في الإدارة كما أنها تساهم في أثراء المعرفة الإدارية لمديرين .

عيوبها

أ. أعداد الحالات يتطلب جهداً من قبل المدرب لتقديمها للمتدربين .

ب. قد لا تحتوي الحالة على كُل الحقائق التي يُطلب دراستُها.

ج. تحليل الحالات يتطلب وقتاً طويلاً .

د. هُناك صعوبة لتوفير القادة المدربين الذين يمكنهم توجيه المناقشة بنجاح.(عبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ص١٣٢)

١-٦ تدريب القادة التربويين (مُديري المدارس)

يحظى النمو المهني المستمر لرجال الإدارة التعليمية وغيرهم من العاملين في الميدان التعليمي بأهمية بالغة وذلك من أجل رفع مستوى الأداء وزيادة الكفاية المهنية بتدريبهم، من أجل ذلك نجد أن كثيراً من الدول حرصت على أعداد برامج تدريبية للقادة التربويين ففي بريطانيا مثلاً نجد أن هناك توصيات تنادي بضرورة فرض نوع من الوجوب أو الإلزام على حضور برامج التدريب وفي الولايات المتحدة الأمريكية نجد اهتماماً بالغاً ببرامج التدريب وأن ما ينفق عليه يفوق بدرجة كبيرة ما تنفقه اكثر من دول العالم على التدريب، كما نجد اهتمام من قبل المعلمين بحضور برامج التدريب.(مرسي، ١٩٨٧م، ص ص ١٧٧،١٧٩) .

وتبدو أهمية التدريب المستمر لرجال الإدارة التربوية لأسباب وأهداف منها:-

١. تدريب الإداريين القُدامى والجدد لرفع مستواهم العلمي والمهني وزيادة كفاءتهم بصورة مستمرة.
٢. زيادة قدرتهم على التفكير المبدع والإفادة منه في التكيف مع أعمالهم من جهة ومواجهة المشكلات والتغلب عليها من جهة أُخرى .
٣. تنمية اتجاهاتهم السليمة لتقدير قيمة عملهم والإحساس بأهميّة ما يترتب عليه من آثار اجتماعية. (دمعة، ١٤٠٤هـ، ص ٣٥) .

أما بالنسبة لتدريب القيادات الإدارية فإن أهم فوائد التدريب في هذا المجال فيمكن إجمالها فيمايلي:-

١) مجال تنمية المعرفة والمعلومات: ويقصد به تنمية مدارك المدير بتزويده بكافة المعلومات والمهارات اللازمة لأداء عمله بكفاءة تخصصية عالية .

٢) مجال تنمية السلوك والاتجاهات : أي توفير مجموعة الخيرات الفنية التي تتفاعل معاً لبلورة الآراء الفردية الناجحة بحيث تعمل على تحسين الاتجاهات لاتخاذ المواقف الإيجابية نحو العمل من خلال حماس الفرد وإخلاصه في إنجاز العمل وتحقيق أهدافه .

٣) مجال تنمية المهارات والقدرات : ويقصد به تنمية قدرات واستعدادات القائد أو المدير لأداء العمل الموكول إليه بكفاءة عالية .(العبودي، ١٩٨٤م، ص ٢٤٧).

أما بالنسبة لتدريب القادة التربويين ، فإن تدريبهم أثناء الخدمة يحقق المهام التالية :-

١. تطوير مهارات القائد التربوي للقيام بالتجديدات التربوية .
٢. إكساب القائد التربوي المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتكوين القائد التربوي الفعال .
٣. تطوير قدرات القائد التربوي ليتمكن من ترجمة السياسات التعليمية إلى إجراءات وأنشطة تربوية.
٤. مساعدة مدير المدرسة على القيام بدوره ذي المهام المتعددة والمتغيرة بتغير الظروف ومستجدات البيئة المحيطة .
٥. تطوير المهارات الإدارية للقائد التربوي ومن ذلك مهارات الاتصال واتخاذ القرار والتوجيه والإشراف والعلاقات الإنسانية وتوجيه الأفراد وحل المشكلات وغير ذلك. (بستان، ١٩٨١م، ص ص ١٣، ١٥) (الحاج، ١٩٨٤م، ص ص ٤٣ ، ٤٩)

ويرى كل من (جونسون وسنيدر) أنه من الضروري تدريب مدير المدرسة ليكون قادراً على أداء هذا الدور بفاعلية ونجاح ، ويؤكدان أهمية التدريب إذا يقولان : (لقد تبين لنا من خلال الدراسة أن مديري المدارس يعتقدون بأنهم لم يعدّوا مسبقاً لهذا الدور الجديد مما يجعلهم يشعرون بحاجة شديدة إلى إعادة التأهيل لإتقان المهارات اللازمة لأداء الدور الذي يقوم على اعتبار مدير المدرسة قائداً للعملية التعليمية في مدرسته .

أما " بارنت فهو يؤكد على أهمية تدريب مديري المدارس بالقول : (إن طبيعة الدور الذي ينبغي أن يقوم به مدير المدرسة وما يتصف به هذا الدور من طبيعة معقدة تجعل من الضروري أن يخضع مدير المدرسة لتدريب مستمر ومنتظم حتى يتسنى له إتقان المهارات اللازمة التي تساعده على أداء دوره بنجاح والقيام بمسئوليات عمله بفاعلية من خلال تدريبه على حل المشكلات واتخاذ القرارات ورسم السياسات وغير ذلك من المجالات التي يحتاج إليها).

ويتفق معه " بيتر سون " في هذه النظرة مؤكداً على أهمية التدريب وضرورته لمدير المدرسة فيقول : (إن الخصائص الوظيفية لمدير المدرسة تجعل من التدريب ضرورة لا غنى عنها لمدير المدرسة لكي تساعده على سرعة اتخاذ القرارات السليمة تجاه المشكلات التي تظهر فجأة مع القدرة على تحليل الموقف والأجداث بسرعة وربط الأهداف والنتائج بالمقدمات).

وتتفق " بيتنز " مع ما سبق فترى أن وظيفة مدير مدرسة تتطلب التدريب فالمهام التي يقوم بها مدير المدرسة لها صفات معينة فهي قد تكون موجزة أو مختصرة وليست مستمرة (متقطعة) ويصعب التنبؤ بها . أو غير متوقعة وهي لفظية . مما قد يستدعي التدريب إذا أن مدير المدرسة عادة ما يعد بنظام موحد قد يساعده بعد تسلمه العمل أن يؤدي هذه المهام التي لها ممثل هذه الصفات بنجاح ، كما أن هذه المهام تتطلب السرعة في اتخاذ القرار تجاه المشكلة التي ترتبط بالعديد من التغيرات ، وتتطلب أيضاً الاتصال مع الآخرين والتعامل مع القضايا المختلفة المتعلقة بالقيم وهذا بلا شك يتطلب نوعاً من المهارات المعرفية والفنية ، والتدريب أثناء الخدمة يجعل مدير المدرسة يتقن كثيراً من المهارات التي تمكنه من

القيام بهذه المهام بنجاح مهما كان إعداده قبل الخدمة .

ويرى " داريش " أن هناك ثلاثة مجالات رئيسية لتدريب مديري المدارس هي:-

١- المجال الإجرائي : ويقصد به كيفي تفسير الكشوف الناتجة من الكمبيوتر (الحاسب الآلي) وقراءتها وكيفية استثمار الوقت وبرمجته لضمان أكبر إنجاز ممكن خلاله ، وكيف استغلال الموارد والاعتمادات المالية المتاحة له بفاعلية وإعداد الميزانيات التقديرية ، وكيفية تنفيذ طلبات الرئاسات العليا التي تطلب منه.

٢- مجال التفاعل الشخصي : ويقصد به احتياج المدير إلى التفاعل مع الآخرين وهم متعددون مثل المعلمين والطلاب والموظفين وأولياء الأمور والموجهين والمديرين في الرئاسة العليا وغيرهم، كذلك الحاجة إلى التدريب على حل المشكلات وإدارة الأزمات والعلاقات مع المجتمع المحلي الذي توجد به المدرسة .

٣- مجال التطبيع الاجتماعي : ويقصد به عملية التطبيع الاجتماعي للمهنة بحيث يتفهم المدير دوره المتوقع منه من جانب الآخرين (رؤوساء ومرؤوسين) ويشمل ذلك تطبيعه نحو المهنة والتعامل مع الآخرين وخاصة الرؤوساء .

ويرى " كاولتي " أن برنامج تدريب مديري المدارس ينبغي أن يتكون محتواه من أربعة مكونات رئيسية هي :-

١. **مجال التدريب على السلوك القيادي** ، حيث يحتاج مدير المدرسة لأن يكون حساساً بالنسبة للسلوك القيادي في معاملة الآخرين وقيادتهم وللسلوك الإنساني بصفة عامة ليكون قائداً ناجحاً بالإضافة إلى كونه مديراً ناجحاً .

٢. **مجال التدريب على القيادة التعليمية** ، ويتضمن ذلك التدريب على كيفية تقويم أداء المعلم من خلال زيارات صفية وتوجيههم فنياً وإدارياً ، والعمل على النمو المهني للمعلمين ، وتطوير المناهج والمساهمة في تطوير أساليب التدريس وغير ذلك مما يستلزمه قيادة العملية التعليمية في المدرسة .

٣. **مجال التدريب على مهارات الإدارة** ، وهي التي تضم الوظائف الإدارية التقليدية كالتخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، الرقابة وغير ذلك .

٤. **مجال التدريب على الأعمال التنظيمية والإدارية** ، كأعمال الشئون المالية والإدارية والنظريات الإدارية وإدارة الإفراد والمخازن والقوانين واللوائح والعلاقات العامة وتقنية التعليم والتنظيم الإداري. (نورة الثقفي، ١٤١٦هـ، ص ص ١٩ ، ٢٠)

وفي ضوء ما ذكر ، فإن المديرين في المدارس من أكثر الناس حاجة إلى التدريب والإعداد الجيد ليتمكنوا من أداء الدور القيادي الفعال في مدارسهم وحتى يستطيعوا تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها المدرسة

١-٧ التدريب في المملكة العربية السعودية

تُولّي حكومة المملكة عناية كبيرة ببرامج التدريب أثناء الخدمة ، وترمي سياسة تدريب الموظفين بالمملكة إلى تحقيق الأهداف التالية :-

١. إعداد الموظف لتولي مركز وظيفي شاغر أو مشغول بمتعاقد من الخارج ويحتاج شغله إلى إعداد أو تدريب خاص .
٢. رفع مستوى الأداء لدى الموظفين ، وتحسين وتطوير البيئة الإدارية في الأجهزة الحكومية عن طريق تحسين نظم وأساليب العمل فيها .
٣. تهيئة الموظفين لاتباع أسلوب جديد في العمل أو استعمال آلات حديثة .
٤. إعادة تدريب أو إعداد من يراد توجيههم نحو جهات عمل جديدة نتيجة لظروف العمل أو الموظفين. (وزارة المعارف، ١٤٠٥هـ، ص٢) .

ونظراً لأن عملية أعداد المدرسين الوطنين في المملكة العربية السعودية مدينة المنشأ ــ نسبتاً ــ فقد وضعت وزارة المعارف منذ عام ١٣٧٤هـ بعض الخطط لتأهيل غير المؤهلين من المعلمين مثل معلمي معاهد المعلمين وغيرهم كما وضعت برامج لتدريب المُديرين وذلك للرفع من مستواهم المهني وتجديد معلوماتهم وخبراتهم .

فقد قامت منذ عام ١٣٧٤هـ بتنظيم دورات صيفية لرفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية الغير مؤهلين تأهيلاً تربوياً ، وقد تم إيقاف هذه الدورات عام ١٣٨٥هـ بعد أن أدت مهمة تدريب العديد من المعلمين ، وفي عام ١٣٨٦/٨٥هـ أنشأت الوزارة مركزين للدراسات التكميلية للمعلمين أحدهما في الرياض والثاني في الطائف ، ورغبة من الوزارة في الاستفادة من فرص التدريب في الخارج فقد بدأت بتنفيذ دورات لتعليم الكبار عام ١٣٧٤هـ بمركز سرس الليان ، وفي عام ١٣٨٠هـ بدأت في الدرعية دورات تنمية المجتمع بمركز التدريب والبحوث التطبيقية ، كما عملت الوزارة على إيفاد العديد من المشتغلين بالتعليم لحضور البرامج والدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية التي ينظمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ويقدمها في مقره وذلك من عام ١٣٨١هـ حتى عام ١٣٨٧هـ ، وفي صيف عام ١٣٩٤/٩٧هـ بدأت الوزارة في تنفيذ دورات قصيرة في إنجلترا لمدرسي اللغة الإنجليزية ، ونظراً للاهتمام المتزايد بالتدريب فقد قامت وزارة المعارف بإنشاء إدارة التدريب التربوي عام ١٣٩٥/٩٤هـ والتي ربطت آنذاك بالإدارة العامة لبرامج إعداد المعلمين ، وفي عام ١٤٠١هـ جرى إدماجها ضمن الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب بموجب قرار وزاري في ذلك العام. (شريف وسلطان، ١٤٠٣هـ، ص ١٣٦-١٦٠) .

والإدارة العامة للتوجيه والتدريب بوزارة المعارف بإشرافها المباشر على إدارة التدريب هي الجهة المسؤولة عن تخطيط جميع برامج وزارة المعارف التدريبية في الداخل والخارج ، ففي الداخل .

خططت هذه الإدارة لعدد من البرامج والدورات التدريبية بلغت سبعة عشر برنامجاً ودورة تنفذ في

كليتي التربية بجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى وفي معهد الإدارة العامة وجامعة الإمـام محمـد بـن سعود الإسلامية وكلية العلوم بجامعة الملك سعود والكليات المتوسطة والمناطق التعليمية ومراكز الدراسات التكميلية ومراكز العلوم والرياضيات ، أما في الخارج فقد نفذت وزارة المعارف برنامج أعـداد وتدريـب مدرسي اللغة الإنجليزية في بريطانيا و أمريكيا ولا زالت مستمرة ، كما نفذت الوزارة برامج تدريبية طويلة لمـدة عـامين فـي بعـض الجامعـات وقـد أوقفـت هـذه الـدورات عام ١٣٩٧هـ. (وزارة المعارف، ١٤٠٥هـ، ص ٢٧-٥٩)

وضمن هذه البرامج والدورات هناك دورتان لمديري المدارس . أحدهمـا لمديـري المـدارس الابتدائيـة والأخرى لمُديري المدرسة المتوسطة والثانوية . وتقدم هاتين الدورتين في كلية التربية بجامعة أم القرى إلى جانب مؤسسات تعليمية أخرى مثل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وكليات المعلمين .

وتهدف هذه الدورات إلى :-

١. رفع مستوى الأداء في القيادة التربويّة لدى مُديري المدارس .
٢. تحديث وصقل المهارات والخبرات والاتجاهات لديهم في التعامل والتفاعل مـع العمليـة التربويـة والتعليمية بكافة عناصرها أو أبعادها (الطالب ، المعلم ، المنهج ، المنزل ، البيئـة ، التجـهيزات المدرسية) .
٣. تعزيز انتمائهم للمهنة وأشعارهم بقيمة أدوارهم وحجم مسؤولياتهم .
٤. تنمية قدراتهم على التخطيط للعمل المدرسي وتقويمه وتحليله وتطويره .
٥. تزويدهم بالخلفيات اللازمة لأعمالهم كمشرفين مقيمين بالمدارس .

والبرامج هذه تعكس دورات مديري المدارس وهذه المواد تعكس البعدين الوظيفي والإنساني الـذي نحـن بصدد الحديث عنه، وهذه المواد التي تدرس في البرنامج هي كما في الجدول التالي.

التسلسل	المادة	عدد الساعات
١	العلاقات الإنسانية	٢
٢	علم النفس التربوي	٢
٣	الإدارة المدرسية	٢
٤	التوجيه التربوي	٢
٥	المناهج وطرق التدريس	٢
٦	اللقاءات التربوية	٢
٧	التخطيط والتنظيم المدرسي	٢
٨	الوسائل التعليمية	٢
٩	المكتبات المدرسية	٢
١٠	النشاط المدرسي	٢
١١	تقويم العمل المدرسي	٢
١٢	الزيارات الميدانية	٥

المصدر (دليل كلية التربية بمكة المكرمة ١٤١٣هـ).

ويشترط في المرشح ما يلي :-

١. أن يتفرغ المدير للدورة تفرغاً كاملاً .
٢. أن يكون المُدير على رأس العمل مُديراً أو وكيلاً لمدرسة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية .
٣. أن يكون حاصلاً على تقدير جيد في مؤهله العلمي .
٤. ألاّ يكون قد سبق له حضور هذا البرنامج أو أي برنامج مماثل له .
٥. أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي { بالنسبة لمُديري المرحلة المتوسطة أو الثانوية } .
٦. يؤخذ على المرشح تعهد بعدم المطالبة بتعديل مقر ترشيحه بعد صدور قرار الترشيح .
٧. عدم قبول الاعتذار أو الأنحساب عن مواصلة الدورة إلاّ بعد موافقة وزارة المعارف في حالة توفر عذر تقتنع به الجهة المعنية في الوزارة. (وزارة المعارف، ١٤١٩هـ، ص١)

وكانت أول دورة عقدت كانت مدتُها سنة دراسية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى / كلية التربية ، ومعهد الإدارة العامة لمُديري المرحلة الابتدائية وما فوقها إذ بدأ البرنامج لمُديري المرحلة الابتدائية عام ١٣٩١ / ١٣٩٢هـ في معهد الإدارة العامة وعام ١٣٩٢ / ١٣٩٣هـ في كلية التربية جامعة الملك سعود، وعندما شمل البرنامج مديري المدارس ما فوق المرحلة الابتدائية بدئ به في كل من كلية التربية جامعة أم القرى وكلية التربية جامعة الملك سعود عام ١٣٩٣ / ١٣٩٤هـ .

وقد استمر البرنامج في كلية التربية جامعة أم القرى حتى عام ١٤٠٤هـ ، يعقد في سنة دراسية كاملة وللإقبال الشديد على التدريب، ولاهتمام وزارة المعارف بتدريب اكبر عدد ممكن من مديري المدارس خفضت المدة الزمنية للتدريب من سنة دراسية كاملة إلى فصل دراسي واحد مع نهاية عام ١٤٠٤هـ.(وزارة المعارف، ١٤٠٥هـ، ص٩،١١)

القيادة والسلوك القيادي

يتناول الباحث في هذا الجزء الحديث عن القيادة والسلوك القيادي ومدى حاجة مدير المدرسة إلى أن يكون قائداً مع مقارنة بين سمات الإدارة والقيادة.

١.٣ مفهوم القيادة: -

اختلفت الآراء حول تعريف القيادة تبعاً لمفهوم القيادة الذي إرتآه كل باحث أو مفكر وذلك من خلال الجانب الذي نظر إليه تجاه السلوك القيادي.

ويشير كنعان ١٩٨٥م إلى أن أوردواي تيد O. Tead عرّف القيادة بأنها (النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه). (كنعان، ١٩٨٥م، ص٩٠)

ويعرفها ولمان (تلك المجموعة من خصائص الشخصيّة التي تجعل التوجيه والتحكم في الآخرين أمراً ناجحاً) . (شوقي، ١٩٩٢م، ص ٣٤)

ويعرفها محمد منير مرسي (سلوك يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك).(مرسي، ١٩٨٨م، ص ١٤١)

ويعرفها مطاوع (عملية تأثير متبادل لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك). (مطاوع، ١٤٠٩هـ، ص٢١٨)

ويعرف زكي هاشم القيادة بأنها (توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين) .(هاشم، ١٩٨٠م، ص ٢٣٩)

أما فيدلر فيعرفها بأنها (الدور والمهمة للقائد في عملية التحفيز والإشراف والقيادة وتقييم لبعض الأشخاص من أجل تحقيق مهمة معينة) .(الطخيس، ١٤١٨هـ، ص ١٠٩)

ويعرفها كارتر (أي سلوك يرغب الخبراء في مجال معين أن يعتبرونه سلوكاً قياديّا).(شوقي، ١٩٩٢م، ص ٣٧) .

وقد دعا كارتر CARTER وهمفيل HEMPHILL سنة ١٩٥٢م إلى تعريف القيادة بأنها (القيام بأي فعل من شأنه أن يستحدث نظاماً من التفاعل بين أفراد الجماعة على نحو يساعد الجماعة في الوصول إلى حل لمشكلتها العامة) . (حمزة، ١٩٨٢م، ص٣٦٩).

يتضح من استعراض التعاريف السابقة أن القيادة تشمل العناصر الآتية :-

١. وجود جماعة من الناس " مرؤوسين " أي كل قائد يجب أن يكون له تابعون.
٢. وجود هدف مُشترك تسعى الجماعة إلى تحقيقه .
٣. وجد فرد " قائد " قادر على التأثير في سلوك أعضاء الجماعة وتوجيهها. (العديلي، ١٤١٦هـ، ص٣٢٥)

٢-٣ نظريات القيادة ونماذج السلوك القيادي

حظيت القيادة بوصفها ظاهرة اجتماعية ونفسية باهتمامات كثير من الباحثين في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية والإدارية . ولقد ساهمت هذه الدراسات والأبحاث في تعميق مفاهيم القيادة الإدارية وأدت إلى ظهور العديد من النظريات ونماذج السلوك القيادي والتي سوف يتم استعراضها هنا بشكل موجز لإيضاح الأسس التي تقوم عليها .

١. نظرية الرجل العظيم:

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة ، ويرى أنصار هذه النظرية أن (القادة يولدون ولا يصنعون) وأن السمات القيادية (موروثة وليست مكتسبة) ، وبالتالي فإن القادة محصورون في عدد من العائلات وأنهم يسهمون في تغيير مجرى التاريخ وإحداث تغيرات جذرية في المجتمع لما يتمتعون به من مواهب وقدرات غير عادية وهبها الله لهم فهي ترى أن النجاح في القيادة يتوقف على خصائص ومعايير شخصية معينة يمتاز بها القائد عن غيره . (كنعان، ص ٣٠٩-٣١٠)

وقد تعرضت هذه النظرية للعديد من أوجه النقد من أهمها :

١. تتعامل هذه النظرية مع الاستثناءات وليس القواعد التي لا يستطيع علم أن يقوم عليها.
٢. تتعامل مع القيادة من منظور سياسي ويغلب عليها التأثر بالنظام السائد في تلك الحقب وهو النظام الذي يقدس الفرد على حساب الجماهير .
٣. أن هذه النظرية لا تقدم المنهج الذي نستطيع به أن نتنبأ بأي من الأفراد العاديين سيصبح قائداً عظيماً .
٤. لم تسهم هذه النظرية في توجيه المزيد من البحوث ولم ينبثق عنها برامج تطبيقية لاختيار وتدريب القادة . (شوقي ١٩٩٢م ص ص ٥٧،٥٨)

٢. نظرية السمات:

يرتكز مفهوم هذه النظرية على أساس أن النجاح في القيادة يتوقف على توفر عدد من السمات تمتاز بها شخصية القائد عن غيره وأن وجود هذه السمات يجعل منه قائداً ناجحاً . وعلى ضوء هذا المفهوم تركزت جهود أنصار هذه النظرية حول الكشف عن مجموعة من السمات المشتركة للقادة ، وقد تبنوا الطريقة الاستقرائية وملاحظة القادة ، وتوصل سيسل جود C. COODE من خلال دراسته عن القيادة إلى أن هناك سمات معينة يرى أنها ضرورية ولازمة للقيادة الفعالة تتحدد في ارتفاع معدل الذكاء للقائد عن مرؤوسيه ، والمهارات الإنسانية والاجتماعية في التعامل مع الآخرين ، القدرة على التعبير عن الأفكار ، الدافع الذاتي ، والإلمام بأمور العمل ، والنضج العقلي والعاطفي . (كنعان،١٤٠٢هـ، ص٣١٤)

كما ذكر (كورتيل) أن السمات التي يجب توافرها في القيادة الناجحة هي: مراعاة الجانب الإنساني في التعامل مع المرؤوسين مع الاهتمام بالحزم ، الثقة بالنفس والثقة بالآخرين ، القدرة على تنمية الأفراد ، الاستقامة وضبط النفس ، القدرة على تنسيق الجهود والعمل بروح الفريق . (العبودي، ١٩٨٤م، ص ٨٢)

وقد ذكر تايجي بأن أهم السمات التي تتوفر في القائد هي :-

١. سمات شخصية :- مثل الصحة الجيدة وروح الصداقة والذكاء والأمانة والحكم الصائب على الأمور .

٢. سمات سياسيّة :- تتمثل في قدرة المدير على الاستجابة للروح السياسية العامة وإدراكه للأهداف والمثل العليا .

٣. سمات نظامية :-وتعنى قدرته على الالتزام بالأنظمة وتطبيقها بشكل جيد وعلى تفويض سلطاته وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة .(كنعان، ١٤٠٢هـ، ص ٣٠٧)

كما ذكر شوقي مجموعة من السمات التي يجب توفرها في القائد وهي:-

١ـ سمات مزاجيّة وتشمل (الأمر ــ الانفعال ــ تحمل المشقة ــ المثابرة) .

٢ـ قدرات عقلية وإبداعية وتضمن (الاستدلال ــ المرونة العقلية ــ الحساسية للمشكلات .

٣ـ مهارات اجتماعية وهي (كوكبة الذات ــ إقامة علاقة وثيقة مع الآخرين ــ القدرة على الإقناع.(شوقي، ١٩٩٢هـ، ص ٦٥)

كما ذكر دينفر أربع سمات تُميز القيادة الناجحة وهي :-

١ـ الذكاء / فالقادة أكثر ذكاءً من غيرهم من العاملين معهم .

٢ـ النضج الاجتماعي ــ سعة الأفق/ أي أنهم ناضجون اجتماعياً وقادرون على التعامل مع غيرهم وتكوين العلاقات الاجتماعيّة الطيبة مع غيرهم.

٣ـ ذاتية الدوافع والاهتمام بالإنجاز/ أي أن دوافعهم من ذاتهم وتسيطر عليهم الرغبة في الإنجاز .

٤ـ اتجاهات ترعى العلاقات الإنسانية/ أي يقدمون تنمية الاعتبارات الاجتماعية ورعاية العاملين. (العديلي، ١٤١٦هـ، ص٣٣١)

وقد وجهت انتقادات إلى هذه النظرية ومنها :-

١. أنها نظرت إلى القيادة من جانب واحد وهو جانب السمات فقط وهذا لا يجب ، لأن القيادة ظاهرة متشابكة.

٢. أن قدرة هذه النظرية على التنبؤ بفعالية القيادة محدودة .

٣. لا يوجد اتفاق على كل السمات التي يجب أن تتوفر في القائد .

٤. أن السمات ليست المُحدد الرئيسي لسلوك الفرد وإنما هُناك عوامل تساهم في تشكيل سلوك الفرد. (شوقي، ١٩٩٢ م، ص ص٦١،٦٢).

ويتضح مما سبق أن السمات متعددة وكثيرة ومن الصعب توفرها في قائد واحد.

وعلى الرغم من الأنتقادات التي وجهت لنظرية السمات إلاّ أن لها بعض المزايا التي منها :-

١. كشفت أن هُناك علاقة بين السمات الشخصية والنجاح في القيادة ووجدوا علاقـــة بيـــن سـمات الذكـــاء والقدرات الجسمية والمبادأة والابتكار والمهارة الإنسانية والذهنية والنجاح في القيادة .

٢. أن النظرية وضعت من يتمتع بالسمات التي افترضتها في مكانة عالية بين أفراد مجموعته ويكـــون فـــي مقدمتهم .

٣. أن فشلها في أن تحدد بشكل قاطع السمات التي تميز القادة دفع الكثير من الباحثين للبحـث عـن أسـس ومعايير للقادة وهذا ما أتضح جلياً في نظرية الموقف(كنعان، ١٤٠٢هـ، ص ص ٣٣٩،٣٤٠) .

وعليه يمكن القول إذا كانت هذه النظرية لم تحدد بشكل قاطع السمات التي يجــب توافرهــا فـــي القـــائد ولاختلاف علماء الإدارة في ذلك فإن ذلك لا يعني تجاهلها وتركها بالكلية ولا يعني إلغائها ، وذلك لإن الســمات الواجب توفرها في القادة موضع بحث وساهمت هذه النظرية بجهد في الكشف عن مثل هذه السمات .

٣.النظرية الموقفية :

تُقوم على أساس أن القائد وليد الموقف وأن المواقف هي التي تبرز القـــادة وتكشـــف مـــن إمكانياتـــهم الحقيقية في القيادة فالقيادة في نظرها وليدة الموقف ، وتؤمن بأن مسألة ما يفعله القادة في المواقف أهم بكثـــير من مسألة ماهيتهم ومن الأساليب المستخدمة في ذلك دراسة متطلبات المواقف الإدارية من خلال تحليـــل أنـــواع السلوك الإداري أو أسلوب فعّال وغير فعّال . (مرسي، ١٩٨٨م، ص١٧١)

ويرى روبرت جو لمبيوسكي في بداية تحليله لعنصر الموقف الإداري أن هُنـــاك ثلاثـــة أنمـــاط للســـلوك القيادي وهي الأتوقراطي والديمقراطي وغير الموجة ، ويرى أن الظروف التي توضع في الاعتبار لاختيار نمـــط القادة في موقف هي شخصية المرؤوس وخصائص العمل وأدوار العمل وخصائص جماعة العمل. و يتفق فيدلـــر مع غيره من الباحثين في مجال نظرية الموقف بقوله (أن خصائص القيادة ترتبط بالموقف وفي فاعلية القيـــادة التي تتحدد بمدى ملاءمة النمط القيادي المستخدم في موقف معين لمتطلبات هذا الموقف كما أنه قســـم الســـلوك القيادي إلى نمطين ــ الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعلاقات الإنسانية . (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص ص٣٥١،٣٦٣).

ومجمل القول بأن النظريّة الموقفيّـــة تقـــوم على الربـــط بين السمات الشخصية والموقف الإداري وهـــذا ينفي مع ما توصل إليه علماء النفس من وجود علاقة واضحـــة بين ســـمات القائـــد الشخصيـــة والنفسيـــة وبيـــن سلوكـــه القيادي(المهنا، ١٤١٦هـ، ص٤٣) .

ومن مميزاتها أنها أسهمت إسهاماً واضحاً في تحديد خصائص القيادة من خلال تركيزها علـــى الموقـــف وإبرازه كعامل هام في تحديد هذه الخصائص .

ومن الانتقادات التي وجهت لها :-

صعوبة الاتفاق على عناصر الموقف التي على ضوئها يتم تحديد الموقف الملائم أو غير الملائم ، ودور الفروق الفردية في التأثير عل أدراك الأفراد للآخرين كما أن بعض الأفراد ينجحون في موقف قد لا ينجحون في موقف آخر. كما أنه ليس هُناك أتفاق بين القائمين بها حول السلوك القيادي. (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص٣٦٢) .

٤.النظريّة الوظيفية (التفاعليّة)

تقوم على الجمع بين نظريتي (السمات والموقف) إذ تعتبر القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الوظيفي بين الشخصية بكل مقوماتها وبين الظروف الموقفيّة والبيئة المحيطة بها أي أنها تهتم بدراسة المواقف التي تعمل فيها القيادة والجماعة التي تتعامل معها والتفاعل بين القيادة من ناحية . وهذه المواقف والجماعة من ناحية أخرى . (مرسي، ١٩٨٨ م، ص ١٧٣)

فالسلوك القيادي من وجهة نظر أنصار هذه النظرية نتاج عملية تفاعل اجتماعي بين سمات القائد الشخصية وعناصر الموقف وخصائص الجماعة المقودة واتجاهاتها، وبهذا تؤكد النظرية التفاعلية على أهمية المرؤوسين كعامل مؤثر في فاعلية القيادة، وهذا يعني أن نمط السلوك القيادي الملائم لا يمكن تحديده إلا في إطار نظام التأثير الذي يقوم على التفاعل بين شخصية القائد والعاملين معه في موقف معين لأن كل عنصر من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر . (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص٣٧٤)

وعلى الرغم من الإسهامات الإيجابية التي قدمتها هذه النظريات في تحديد خصائص القيادة الفعالة إلا أن التطورات والاتجاهات الحديثة التي تمت في مجال القيادة ترى عدم كفاية هذه النظريات ، وبدأ اهتمام الباحثين يتجه نحو دراسة السلوك القيادي ليتعرفوا على ما يقوم به القائد من تصرفات وأنماط سلوكية مختلفة. (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص ٣٨٣)

٢-٣ أنماط السلوك القيادي

نالت أنماط السلوك القيادي اهتمام الباحثين والدارسين في حقل الإدارة وصنفوا السلوك القيادي إلى عِدّة أنماط.

فنجد أن هالبن وننز قسمها إلى أربعة أنماط هي :-

١. القائد ذو السلوك القيادي المرتفع اعتبارياً والمرتفع بدائياً .
٢. = = = = = = والمنخفض = .
٣. = = = = المنخفض = والمرتفع = .
٤. = = = = = = والمنخفض =.(أحمد، ١٤١٨هـ، ص ١٢٨)

أما تننبوم وشميت فقد حددا الأنماط التالية تبعا لاستخدام القائد لسلطاته

١.النمط الأخباري هو الذي يقوم فيه المدير باتخاذ القرارات وإصدارها على مرؤوسيه دون متابعة .

٢.النمط الأقناعي وفيه يتخذ المدير قرارات ويحاول إقناع مرؤوسيه بها متوقعاً المعارضة من قبل العاملين .

٣.النمط التشاوري وهو الذي لا يتخذ قراراً إلاّ بعد عرضه على الأعضاء ثم يستمع لكل واحد منهم ثمّ يكون قراره من مجموعة الآراء .

٤.النمط الجماعي وهو النمط الذي يعتبر المدير نفسه عضو من الجماعة ويكون اتخاذ القرار مسؤولية الجماعة . (أحمد، ١٤١٨هـ، ص ١٢٨)

وخلص بيلز ومعاونوه في دراسات جامعة هارفاد إلى وجود نوعان في القيادة:

أولاً: القائد الوجداني الاجتماعي

وهو الذي يجعل من السهل التحدث والتعامل معه ويحرص على تقديم المساعدة للعاملين ويحل مشاكلهم النفسية والاجتماعية ويسعى للتغلب على الفراغات داخل الجماعة .

ثانياً: قائد المهمة

وهو الذي يتحدث كثيراً ويصدر الأوامر والتعليمات ويمارس ضغوطه على الجماعة لتحقيق الهدف. وهذا يؤدي إلى نشأة التوتر والإحباط لدى البعض. (شوقي، ١٩٩٢م، ص ٩٣)

أمّا ماكس فيبر فقد قسم القيادة إلى ثلاثة أنماط هي :-

أ ــ النمط التقليدي

ويُقصد بها نوع القيادة الذي يخفي على شخص ما من جانب أناس يتوقعون منه القيام بدور القيادة وتقوم على أساس كبر السن وفصاحة القول واللسان ويتوقع من العاملين الطاعة والولاء .

ب ــ النمط الجذاب

ويتمتع فيه القائد بصفات شخصيّة محبوبة ويغلب عليه الطابع الشخصي، بغض النظر عن إنتاجية المؤسسة .

ج ــ النمط العقلاني

وهذا النوع يقوم على أساس المركز الوظيفي فقط أي أن صاحبه يستمد دوره القيادي من الصلاحيات والسلطات المخولة له في أعماله وقد يوقع العقوبة على أي شخص يخالفه ، ويتميز هذا النمط من القيادة بأنه غير شخصي . (مرسي، ١٩٨٨م، ص ١٤٦-١٤٧)

وإذا ما نظرنا إلى الأنواع السابقة نجد النوع الأول "التقليدي " يؤخر تطور المؤسسة ويكبح تقدم الموظفين ، لأنه لا يريد أحداً أحسن منه .

أمّا النوع الثاني " الجذاب " فإن كثيراً من الأشخاص يستغلون هذا النوع ويتـــهاونون فــي أداء عملهم إلى درجة الإخلال .

وأمّا النوع الثالث " العقلاني " فإنه نظامي ولكن من المحتمل أنه لا يتمتع بصفات القائد النـــاجح ويلجأ إلى تطبيق النظام وعدم التساهل لتغطية عجزه الوظيفي . (الطخيس، ١٤١٨هـــ، ص ١٣-١٤)

وهُناك تصنيفات أُخرى للقيادة تستند إلى مدى تفويض السلطة للعاملين وهذه الأنماط هي : -

أولاً: القيادة التسلطيّة

تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى وتستخدم أساليب الفرض والإجبار والتخريب ، ولا تســـمح بأي نقاش ، وتصدر التعليمات وتتدخل في عمل الآخرين والقائد التسلطي هو القائد المستبد الذي يأمر مرؤوسـية بما ينبغي عليهم أن يفعلوه وكيف ينفذونه ومتى وأين . ويكون القائد عادةً سلبياً في علاقاته مع مجموعتـــه ، ولا تربطه بهم علاقات إنسانية سليمة.

ومثل هذه القيادة فعّالة في المدى القصير ويظل تماسك العمل مرهون بوجود القائد إلا أنــــه فـــي المـــدى الطويل يظـــهر عـــدم الرضـــى والتذمـــر بيـــن أفـــراد الجماعـــة ، ممـــا يضعـــف روحـــهم المعنويّـــة ويقلـــل من إنتاجيتهم. (مطاوع، ١٤٠٩هـ، ص ٢١٩) .

ويعتبر هذا النوع خطراً قويّا على كيان المؤسسة والأمة بأسرها ، لأنه ينفر العـــاملين ويقلـــل الإنتاجيـــة ويـــؤدي إلـــى التســـيب والتســـرب مـــن المؤسســـة ، ولا يمكـــن تحقيـــق الأهـــداف بـــهذه الصورة (الطخيس، ١٤١٨هـــ، ص ١١٦)

ومن السلبيات التي يتركها هذا النمط ما يأتي :-

١. انعدام العلاقات الإنسانية والتعاون والثقة بين القائد والمجموعة .
٢. انخفاض الروح المعنوية بين العاملين وسيادة روح الكراهية بينهم .
٣. الغمـــوض والتعـــالي والانفراديّـــة بيـــن القـــائد والمجموعـــة ممـــا يـــترك آثـــار ســـلبية للعمل.(الحقيل، ١٤١٤هـــ، ص٧٧).

ومن مزايا هذا النمط أن يكون ذا جدوى مع الموظفين المتسيبين الذين لا ينفع معهم إلاّ الشـــدّة ويكـــون ذا جدوى كذلك حينما يرى القائد قد عمت الفوضى بالعمل فإنه عندئذ يستخدم أسلوب الشدّة لإعادة النظام إلى العمل .

ثانياً: القيادة الديمقراطيّة

تعتمد على المشاركة في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم مما يشعر الجماعة بـــالالتزام تجـــاه العمل ، ويشجعهم على تحمل المسؤولية ويكون لهم حرية الاتصال فيما بينهم ، ويعمل على خلق روح التعـــاون وتنبعث حالة الرضا والعمل الجماعي ويندفع الجميع نحو العمل بهدف تحقيق الأهداف والمصـــالح المشـــتركة . فالقيادة الديمقراطية هي القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التفاف الجماعة نحو القائد ويتمسكون بولائـــهم له. (مطاوع، ١٤٠٩هـــ، ص٢٤١) .

ويرتكز هذا النمط على ثلاث مرتكزات أساسيّة هي :ـــ

- إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه.
- إشراكهم في بعض المهام القيادية.
- تفويضهم السلطة. (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص١٧٤)

ويمكن تلخيص خصائص هذا النمط فيما يلي :-

أ ـــ تسود العلاقات الإنسانية والتعاون المستمر والرضا والإيمان بقيمة الفرد وكرامته بين أعضاء هذه المجموعة .

ب ـــ تسود الثقة والروح المعنوية بين القائد ومجموعته .

ج ـــ يرى القائد أن السلطة ليست مصدر قوته وإنما ميزة تنتج الفرصة لمعرفة الآخرين.

كما أن القائد لا يلجأ إلى أساليب القسر والتهديد وتساعد الأفراد في تطوير مهاراتهم. (الحقيل، ١٤١٤هـ، ص ٨٧)

ومن أبرز المآخذ على هذا النمط هو تنازل القائد عن بعض مهامه كما أن أسلوب الاسترشاد بآراء العاملين أسلوب غير عملي في رأي ماكموري ، كما أن السلوك القيادي الذي يركز اهتمامه على العاملين لا يؤدي بالضرورة إلى رفع روحهم المعنوية وبالتالي إلى زيادة الإنتاجية . (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص٢٣٨،٢٤٢)

ثالثاً: القيادة الترسليّة

وهي القيادة التي تترك للآخرين حرية التصرف أو حريّة السلوك دون توجيه ودون تدخل في شؤونهم . وهو أقل الأنماط إنتاجاً ، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصيّة القائد ، ويشعر الأفراد بالضياع والقلق وعدم القدرة على التصرف السليم . (مطاوع، ١٤٠٩هـ، ص ٢٢٠)

وهذا النوع من القيادة يعتبر قيادة فاشلة في أقصى التعبيرات ، لأن القائد لابُد له من وضع خطة يسير عليها هو والعاملين . وهذا النوع يؤدي إلى عدم الإخلاص في العمل والتسيب وعدم إتقان العمل في غالب الأحيان ، بالإضافة إلى عدم وضوح الرؤية بالنسبة للموظفين . (الطخيس، ١٤١٨هـ، ص ١١٦)

ويمكن تلخيص خصائص هذا النمط فيما يلي :-

١. عدم تحديد المسؤولية وضياع وحدة العمل كفريق عمل .
٢. لا يبعث على احترام الجماعة لشخصية القائد ويشعر العاملون بالضياع وأقل الأنماط إنتاجية .
٣. انعدام التعاون بين الجماعة والقائد ويكون القائد سلبي في تصرفاته. (الحقيل، ١٤١٤هـ، ص٧٨)

وقد ذكر نواف كنعان أن من أبرز مزايا القيادة الحرة هو غرس الثقة في نفوس العاملين بإعطائهم الحريّة في العمل كما أن الموظفين الذين لا يرغبون تحمل المسؤوليّة يظهرون من خلال هذا النمط كما أن القائد يمكن صغار الموظفين والجدد من إكساب الخبرة في كيفية مواجهة المشاكل وإيجاد الحل الملائم لها كما أن هذا النمط

يكون صالحاً لبعض المؤسسات العلمية ومراكز البحث العلمي حيث يكون العاملون في الغالب من العلماء الذين يفترض أن تترك لهم حرية البحث وإجراء التجارب . (كنعان، ١٤٠٢ هـ، ص ٢٩،٢٤٩)

والحقيقة أن لكل نمط من الأنماط السابقة محاسن ومساوئ ويصعب على المدير أن يتبنى نمطاً واحداً يسير عليه طوال الوقت .

صفات القائد

أوضح مطاوع أن هُناك عداً من الصفات التي لابُد للقائد أن يتحلى بها :-

١. الإنابة أو تفويض السلطة.

وهي تخول المدير إلى غيره سلطة القيام ببعض الأعمال التي تدخل تحت مسؤولية .

٢.العلاقات الإنسانية الطيبة .

وهي تبدأ من إيمان القائد بأن جماعة العاملين معه بشر لهم حقوقهم ولهم مشاكلهم وفي نفوسهم آمال تتعلق بالعمل ويتطلب ذلك الاحتفاظ بمعنويات عالية بن الموظفين وسيادة روح الفريق بينهم .

٣. التوجيه الجيد لاتصالات العمل .

ويُقصد به توصيل المعلومات والأوامر من الإدارة وبالعكس ، بقصد التأكيد على فهم العاملين لهذه الأوامر .

٤. الإدارة استشارية .

أي تستشير الإدارة العاملين في اتخاذ القرارات .

٥. الدوافع الإيجابية .

أي تبصير الأشخاص بالأغراض التي من أجلها يؤدون أعمالهم ، لأن ذلك يؤدي إلى إحاطتهم عن العمل ويزيد الإنتاجية .

٦. تنمية روح التعاون بين مختلف الفئات .

وهذا يساعد على تألف الجهود ووحدة المنظمة .

٧. النهوض بالمستويات الإداريّة المساعدة .

ويتطلب من المدير تنمية مهارات مرؤسية وتنمية معلوماتهم وتزويدهم بالخبرات اللازمة .

٨. القدوة الحسنة .

ولابُد أن تكون القيادة قدوة حسنة لمرؤوسيها في كل ما تقوله وتفعله. (مطاوع، ١٤٠٩ ، ص ٢٢٣)

ويرى على عبد الوهاب أنه لكي يستطيع القائد تفهم الأطراف الثلاثة لعملية القيادة ــ وهي :- القائد ، التابعون ، الموقف . يلزم أن يحوز ويكتسب أربع مهارات ، وذلك لكي يحقق أهداف العمل ويرفع الإنتاجية من ناحية ، ويحقق أهداف الأفراد ويرفع درجة رضاهم من ناحية أخرى .

وهذه المهارات كما يحددها عبد الوهاب هي :-

١. المهارات الفنية

وهي أن يكون القائد مجيداً لعمله متقناً إياه ، ملماً بأعمال مرؤسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، عارفاً بمراحلها وعلاقاتها متطلباتها. وأن يكون بإمكانه كذلك استعمال المعلومات وتحليلها ، ومدركاً وعارفاً بالطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل .

٢. المهارات الإنسانية

ويقصد بها المقدرة على تفهم سلوك العاملين وعلاقاتهم ودوافعهم ، وكذلك العوامل المؤثرة في سلوكهم ، لأن معرفته بأبعاد السلوك الإنساني تمكنه من فهم نفسه أولاً ، ومن ثم معرفة وفهم مرؤوسيه ثانياً . وهذا أمر يساعد على إشباع حاجات التابعين وتحقيق الأهداف المشتركة .

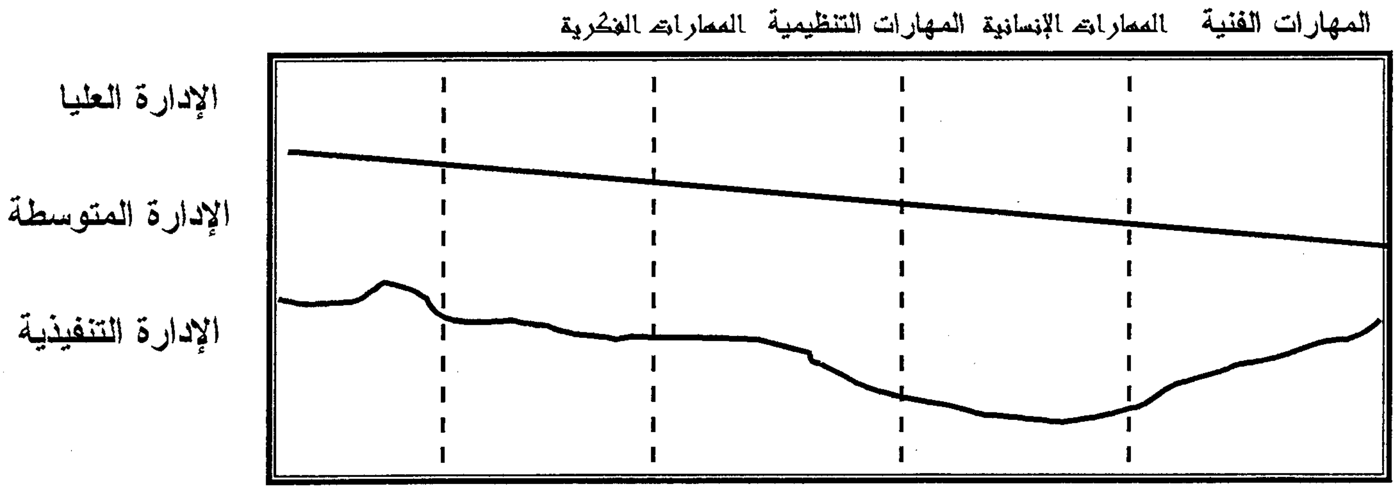
٣. المهارات التنظيمية :

وهي أن ينظر القائد للمنظمة على أساس أنها نظام متكامل ويفهم أهدافها وأنظمتها وخططها ، ويجيد أعمال السلطة والصلاحيات وتنظيم العمل وتوزيع الواجبات وتنسيق الجهود ، ويدرك جميع اللوائح والأنظمة وسياسات التوظيف والتعيين والنقل والترقية ، وغير ذلك من اللوائح ذات العلاقة بالعمل وإنجازاته .

٤. المهارات الفكرية

وهي تعنى أن يتمتع المدير القائد بالقدرة على الدراسة والتحليل والاستنتاج والمقارنة، وكذلك تعني المورنة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، وكذا الأفكار التي تغير المنظمة وتطورها حسب متطلبات العصر والظروف.(العديلي، ١٤١٦هـ ص٣٢٦) هذا ويوضح الشكل التالي مهارات القيادة.

مهارات القيادة



(المصدر العديلي ١٤١٦هـ ص ٣٢٦)

٣-٤ خصائص السلوك القيادي :

إن القيادة ظاهرة اجتماعية معقدة ولا يمكن تحديدها بعيداً عن العوامل التي تؤثر في الموقف . لذلك استخدم هالبن Halpin اصطلاح (السلوك القيادي) ، بدلاً من مناقشة ظاهرة القيادة.(شنودة، القيادة الادارية (١٩٧٧م) ، ص ٩) .

ويرى كنعان أن مفهوم القيادة الإدارية محدود وأن محورها هو النشاط والعمل الإداري، أي أن مفهوم القيادة الإدارية أضيق وأكثر تخصصاً من مفهوم القيادة بصفة عامة (كنعان،القيادة الإدارية ص ٩). أي أن مفهوم السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري ويعني القدرة على التأثير في سلوك الجماعة ونشاطها لتحقيق أهداف المدرسة .

وقد أشار ماركس Marks وآخرون إلى أن أهم خصائص السلوك القيادي للمدير يتمثل فيما يلي : يحس بشعور الآخرين ، صبور ، متعاون ، ديمقراطي، كثير الاهتمامات ، حسن السلوك والمظهر، عادل ، واثق من نفسه ، محترم حقوق الآخرين وملتزم بها ، كريم، ومتواضع ، متحمس لتبليغ رسالة المدرسة ، يعطي اهتمامه لحاجات العاملين معه ؛ لا يتكلم كثيراً إلا في حالة الضرورة ؛ خفيف الظل ، مرن له القدرة على المدح والثناء ، عنده تفتح ذهني ، متنوع المعلومات، لديه القدرة على تجريب الأفكار الجديدة (أحمد، ١٤١٦هـ، ص١٢٢) .

وقد لخص حامد زهران خصائص السلوك القيادي في الأبعاد الآتية:

المبادأة ، والابتكار، المثابرة ، والطموح ، التفاعل الاجتماعي ، السيطرة.

التمثيل الخارجي للجماعة ، العلاقات العامة.

التكامل ، التخطيط ، التنظيم ، الإعلام ، التقبل ، الاعتراف المتبادل بين القائد والأتباع ، التوافق النفسي الاجتماعي . (زهران، ١٩٧٧م، ص ٣٧٤)

وفي دراسة لجامعة أوهايو تم تحديد خصائص السلوك القيادي في تسع فئات رئيسية مفترضة وهي : التكامل ، التواصل ، التركيز على الإنتاج، تمثيل الجماعة ، المؤاخاة ، تنظيم بنية العمل ، التقويم، المبادأة ، والسيطرة .

أما همفيل وكونز (Hemphill & Coons) فقد استخلصا ثلاثة خصائص للسلوك القيادي هي : الاهتمام بالعاملين ، والاهتمام بالأهداف ، وتيسير التفاعل بين أفراد الجماعة .

وأما هالبن Halpin فقد حدد أربع خصائص للسلوك القيادي هي :

أ ـ التقدير (Consideration) : ويعرف بأنه ذلك السلوك الذي يعمل من خلاله القائد عل إقامة علاقات طيبة ودافئة مع العاملين معه .

ب ـ تنظيم بنية العمل (Initiation of structure) : ويشير إلى السلوك الذي يقوم القائد بموجبه بتحديد الأدوار وتوزيع المهام على أفراد جماعة العمل .

ج ـ الحث على الإنتاج (Production emphasis) : ويتضمن سلوك القائد الذي يسعى من خلاله إلى تحديد المهام المطلوب تنفيذها ، والعمل على زيادة دافعية أفراد الجماعة لإنجازها .

د ـ الحساسية الاجتماعية (Social sensitivity) : ويعرف بأنه مدى وعى القائد بأهمية العلاقات الاجتماعية ، وحساسيته للضغوط المحيطة بالجماعة ، فضلا عن تلك التي تنبع من داخلها ، وطرق مواجهتها .

ثمَّ قام ستو جديل بإضافة عشرة أبعاد إلى بُعدي التقدير وتنظيم العمل وتكون اثني عشر بُعداً للسلوك القيادي وهي :-

١. تمثيل الجماعة (Group reconciliation) : أن يتحدث القائد ويتصرف على أنه ممثل رسمي للجماعة .
٢. مواجهة الصراعات (Demand reconciliation) : القدرة على تقليل دواعي الصراعات والتوفيق بين أطرافها وتسوية الخلافات بينهم في حالة نشوبها .
٣. القدرة على تحمل الغموض :سواء كان هذا الغموض متعلقاً بالمهام أم بتصرفات الآخرين دونما تبرم أو إزعاج .
٤. الإقناع : أن يستخدم القائد قدرته على الاستمالة والمحاجة بشكل فعال .
٥. تنظيم بنية العمل : أن يحدد القائد بشكل واضح دوره ويدع الأتباع يعرفون ما هو متوقع منهم .
٦. تحمل حرية الأتباع : أن يسمح للأتباع بالتعبير عن أنفسهم ويعطيهم الفرصة للمبادأة والمشاركة في اتخاذ القرار .
٧. التمسك بالدور (Role retention) : أن يمارس دوره القيادي ويرفض أن يتنازل عنه أو أن ينتزعه الآخرون منه .
٨. التقدير : أن يعنى القائد بالعاملين ، ويهتم بمصالحهم ، ويعمل على تحسين أحوالهم .
٩. الحث على الإنتاج : أن يمارس المزيد من الضغوط للوصول إلى أفضل أداء ممكن .
١٠. الدقة التنبؤية (Predictive accuracy) : القدرة على التنبؤ الدقيق بالأحداث المستقبلية في مجال العمل .
١١. التكامل : المحافظة على تماسك الجماعة ، ومواجهة المشكلات التي تقلل من هذا التماسك .
١٢. التأثير في الرؤساء : الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع الرؤساء ، والقدرة في الوقت نفسه على التأثير فيهم ، والكفاح من أجل الوصول لمكانة أعلى .

أمّا باور وسيشور فقد حددا الأبعاد التالية للسلوك القيادي :

أ. المساندة (Support) : يعرف بأنه (إعطاء الآخرين الشعور بالقيمة والأهمية الشخصية)
ب. تيسير التفاعل : يشير إلى السلوك الذي يشجع أعضاء الجماعة على تطوير علاقات وثيقة فيما بينهم .
د. تيسير الإنتاج : يتضمن مجمل الأفعال التي من شأنها المساعدة في إنجاز الأهداف .

أما هاوس وديسلر فقد حددا الأبعاد التالية للسلوك القيادي :-

أ. المساندة: يشير إلى سلوك القائد الذي يعتبر حاجات العالمين ويتعامل معهم على نحو ودي.

ب. المشاركة: حيث يستشير القائد مرءوسيه ، ويضع مقترحاتهم في الحسبان عند اتخاذ القرار.

ج. التوجه نحو الإنجاز : أن يضع القائد أهدافاً باعثة للتحدي نصب أعين مرءوسيه ، ويتوقع منهم بلوغها .

د. التوجيه : حيث يقوم القائد بتعريف مرءوسيه ما هو متوقع منهم ، وإعطائهم توجيهات محددة بما يجب عمله .

أمّا يوكل فقد حدد الأبعاد التالية للسلوك القيادي :-

أ. التقدير .

ب. تنظيم بنية العمل .

ج. مركزية القرار : ويشير إلى القدر من المشاركة الذي يسمح به القائد لمرءوسيه في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.(شوقي، ١٩٩٢م، ص ١٠٠)

نلاحظ مما سبق فيما يتعلق بخصائص السلوك القيادي (أبعاد السلوك القيادي) ما يلي :-

١ـ التشابه الكبير في تلك الأبعاد قد يصل في بعض الأحيان إلى درجة التماثل بين تلك الأبعاد فبغض النظر عن الاختلاف في المسّميات فإن المضامين متشابهة .

٢ـ حينما تزيد العدد في بعض النظريات فإن الأبعاد في النظرية الزائدة ما هو إلاّ تفسير لما في النظرية الأولى ، مثل الحال في أبعاد باور وسيشور وأبعاد أوهايو حيث أن بعد التفاعل والمساندة (لدى باوروسيشور) بمثابة المكونات الفرعية لبعد التقدير في أبحاث أو هايو وهكذا في بقية النظريات .

٣ـ أن هذه الأبعاد قد لا تصف السلوك القيادي الكاملة ولا تستوعب مفرداته أي أنها أبعاد اختباريه للسلوك القيادي .

٤ـ كما أنها ليست أبعاد نهائية للسلوك القيادي فقد يظهر أبعاد أخرى غير هذه الأبعاد ولتقرب مثالاً على ذلك هو بعد المحاباة الذي ينطوي على عدم توخي القائد العدالة مع مرءوسيه والاستجابة للوساطات وغير ذلك مما يترك أثراً سيئاً في نفوس المرءوسين .

٣-٥ النظريات السلوكيّة في القيادة

يعتقد كلّ من سيزلامي ووالاس أنه نتيجة لعدم الرضى عن نظريات السمات في القيادة في عام ١٩٤٠م وما تلاها من سنوات حيث ركزت تلك النظريات على السمات الشخصية للقائد فقد دعت الحاجة إلى دراسة سلوك القائد وكانت بداية الاتجاه السلوكي في دراسة أنماط القيادة دراسة عرفت بأبحاث ديناميات الجماعة أشرف عليها كيرت لوين في جامعة أيوا عام ١٩٣٩م وهي أول دراسة ميدانية تتناول الأنماط السلوكيّة للقيادة . (العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٣٣٢) .

كما قامت جامعة ولاية أوهايو بدراسات لمعرفة السلوك العام لقادة عديدون المنظمات وتحديد نوع القيادة الفعالة من ناحية التأثير على الإنتاجية والعاملين واستخدم في هذه الدراسة استبانة وصف السلوك القيادي (L. B. D. Q) وهي إختصار لجملة (The Leader Behavior Description Questionnaire) وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود نوعين مميزين من القادة :-

١. قائد يُعطي اعتباراً للعاملين .

٢. قائد يهتم بهيكل منظمته . (بدر، ١٩٨٢ ، ص ص ٨٧٤، ٨٧٥) .

وقد ظهرت محاولات متعددة لإقامة أطر نظرية لوصف طبيعة أنماط القيادة الناتجة من التفاعل من أبعاد سلوك القائد وقد افترضت تلك النظريات أن أنماطاً بعينها تكون فعالة في كل المواقف ويكون القائد فعالاً بقدر اقترابه من هذه الأنماط وقد حطت هذه النظريات بانتشار واسع .(شوقي ١٩٩٣م ص١٠٧).

وسوف نعرض لهذه النظريات وهي كالتالي :-

١. نموذج بليك وموتون . الشبكة الإدارية The Managerial Grid.

بنى الباحثان بليك وموتون Blake and Mouton نموذجها في القيادة الإدارية في نموذج شبكي آخذين في الاعتبار أن هناك بعدان أساسيان للسلوك القيادي هما :-

أ. بعد الاهتمام بالناس ، البعد الإنساني .

ب. بعد الاهتمام بالعمل ، البعد الوظيفي .

وقد استخدم مصطلحين جديدين للتعبير عن النمط الديمقراطي والنمط الأتوقراطي وهما الاهتمام بالناس والاهتمام بالعمل . وتتكون هذه الشبكة من محورين كما يتضح من الشكل ذو الرقم(١). المحور الأفقي يوضح مدى الاهتمام بالإنتاج ، والمحور الرأسي يمثل الاهتمام بالعاملين .

وقسما كل محور إلى تسع (٩) درجات حيث يظهر الرقم (١) أدنى درجة من الاهتمام في حين يمثل الرقم (٩) أقصى درجة اهتمام ممكنة . ومع أنه يمكن الوصول من خلال هذه الشبكة إلى (١٨) نمطاً من السلوك يعبر كل منهما عن درجات متفاوتة من الاهتمام بالعمل والعاملين إلا أن الباحثين ركزا على خمسة نماذج هي:-

- نموذج (١/١) يعكس هذا النموذج أدني درجة من الاهتمام بالعاملين والعمل ويُشار إلى هذا النمط بالإدارة المهملة .
- نموذج (١/٩) يعكس اهتماماً عالياً بالإنتاج واهتماماً منخفضاً بالإفراد ، ويشار إلى هذا النمط بالنادي الاجتماعي .
- نموذج (٩/١) يولي اهتماماً عالياً بالأفراد واهتماماً متدنياً بالإنتاج ، ويشار إلى هذا النمط بالإدارة التسلطية .
- نموذج (٥/ ٥) يعطى اهتماماً متوسطاً تجاه العمل والعاملين ، ويعرف هذا النمط بالإدارة الوسط .

ـ نموذج (٩/٩) ينظر إلى هذا النموذج بوصفه النمط المثالي والذي يعكس أقصى درجـات الاهتمـام بكل من العاملين والإنتاج معاً ، ويُعرف هذا النمط بقائد الفريق وقد أشارا إلـى أن الوضـع الأمثـل للقيادة الفعالة هو النمط (٩/٩) حيث يكون القائد مهتماً بكُل من العمل والعلاقات الإنسانية بدرجـة مرتفعة .

الجدير بالذكر أن بلاك وموتون قد صمما برامج تدريبيّة مستوحاه من المنطق العام لنظريتـهما لتدريب القادة على أن يقترب سلوكهم القيادي من النمط (٩/٩) حتى يصبحوا فعالين .

(شوقي، ١٩٩٢، ص ١٠٧،١١٠) .

ولقد نالت هذه النظرية القبول لدى الأوساط الإدارية لأنها قامت بتوضيح الأساليب القيادية التـي تلائم طرفي المعادلة وهُما الإنتاج والعاملون إلاّ أن أهم ما يأخذ عليها هو تأكيد بليك وموتـون علـى أن النمط (٩/٩) هو أفضل الأنماط القيادية والحقيقة أنه لا يوجد قائد يستطيع بلوغ هذا التكامل الذي أشار إليه بليك وموتون كما أنهمُا لم يُشيرا إلى الظروف المحيطة بالقائد والتي تؤثـر علـى القـائد وعلـى تصرفاته .(النمر، ١٤١٠هـ، ص٣١٤)

الشكل ذو الرقم (٣)

The Managerial Grid الشبكة الإدارية

٩/١ النمط								٩/٩ النمط
				٥/٥ النمط				
١/١ النمط								١/٩ النمط

المصدر (شوقي ،١٩٩٢م ، ص ١٠٨) .

٣-نموذج ريدن W. Reddin : النموذج ذو الأبعاد الثلاثة في القيادة :

إنطلاقاً من أن هناك بعدان أساسيان للسلوك القيادي هما : بعد الاهتمام بالعلاقات مـع العـاملين وبعد الاهتمام بالعمل . قام ريدن بتطوير النموذج الشبكي الذي قدمه كل من بليك وموتون فـي الشـبكة الإدارية وذلك بإضافة بعد الفعالية وبهذا تضمن النموذج ثلاثة أبعاد كل منها ينقسم إلى مستوين (مرتفع ، ومنخفض) ويُفترض أن ينتج عن هذا التفاعل فيما بينها ثمانية أنماط للقيادة الإداريّة يوضحها الشـكل رقم (٢) وميز ريدن بين أربع أنماط أساسية للسلوك القيادي هي :-

أ . القائد الذي يهتم كثيراً بالعمل (المتفاني) Dedicated .

ب . القائد الذي يهتم كثيراً بالمشاعر والعلاقات مع العاملين (المرتبط) Related.

ج . القائد الذي يهتم كثيراً بالعمل والعاملين (المتكامل) Integrated .

د . القائد الذي لا يهتم كثيراً بالعمل والعاملين (المنعزل) Separated .

ويرى أن فاعلية أي من هذه الأنماط يتوقف على الموقف الذي يستخدم فيه وبالتالي فإن إضافة عنصر الفاعلية يجعل هذه الأنماط فعالة في مواقف وغير فعالة في مواقف أخرى . ولكن يغلب على تلك الأوصاف أنها ذات طابع نظري حيث لم تعتمد على بيانات واقعية بين أن هذه الأنماط تصف السلوك القيادي ولكن لا تفسر كيفية حدوثه ، كما أن البحوث أظهرت أن الأنماط ليست فعالة لإن فعاليتها مرهونة بخصائص الموقف.(شوقي، ١٩٩٢م، ص ١١١، ١١٢)

الشكل رقم (٣)

يبين أنماط القيادة في نموذج ريدين الثلاثي الأبعاد للقيادة

النمط القيادي الناتج		البعد			
		الفعالية	الاهتمام بالعلاقات	الاهتمام بالمهمة	
Ecxuative	التنفيذي	مرتفع	مرتفع	مرتفع	درجة القائد على البعد
Compromiser	الموفق	منخفض	مرتفع	مرتفع	
Benevolent Autocratic	المستبد السخي	مرتفع	منخفض	مرتفع	
Autocratic	المستبد	منخفض	منخفض	مرتفع	
Develper	المنمى	مرتفع	مرتفع	منخفض	
Missionary	المجامل	منخفض	مرتفع	منخفض	
Bureaucratic	اللوائحى	مرتفع	منخفض	منخفض	
Deserter	الانسحابى	منخفض	منخفض	منخفض	

المصدر (شوقي، ١٩٩٢م، ص ١١١)

٣. نموذج تانينبوم وشميدت :

قام كلُ من تانينبوم وشميدت عام ١٩٨٥م بعمل نموذج لتحليل سلوكيات القائد المتعددة والمحتلة وقد بنى الباحثان النظرية على أساس أن القائد يواجه صعوبات عديدة عند تحديد الأسلوب المناسب لاتخاذ القرارات من حيث المشاركة بين القائد والمرؤوسين في المشكلات التي تواجهه وقد طرحا نموذجاً يحدد طرفين لإمكانيات سلوك القائد مع المرؤوسين .

الطرف الأول على اليسار يحافظ القائد على درجة عالية من الانفراد باتخاذ القرار ويُرمز لـــــهذا الأسلوب بالأسلوب التسلطي في القيادة .

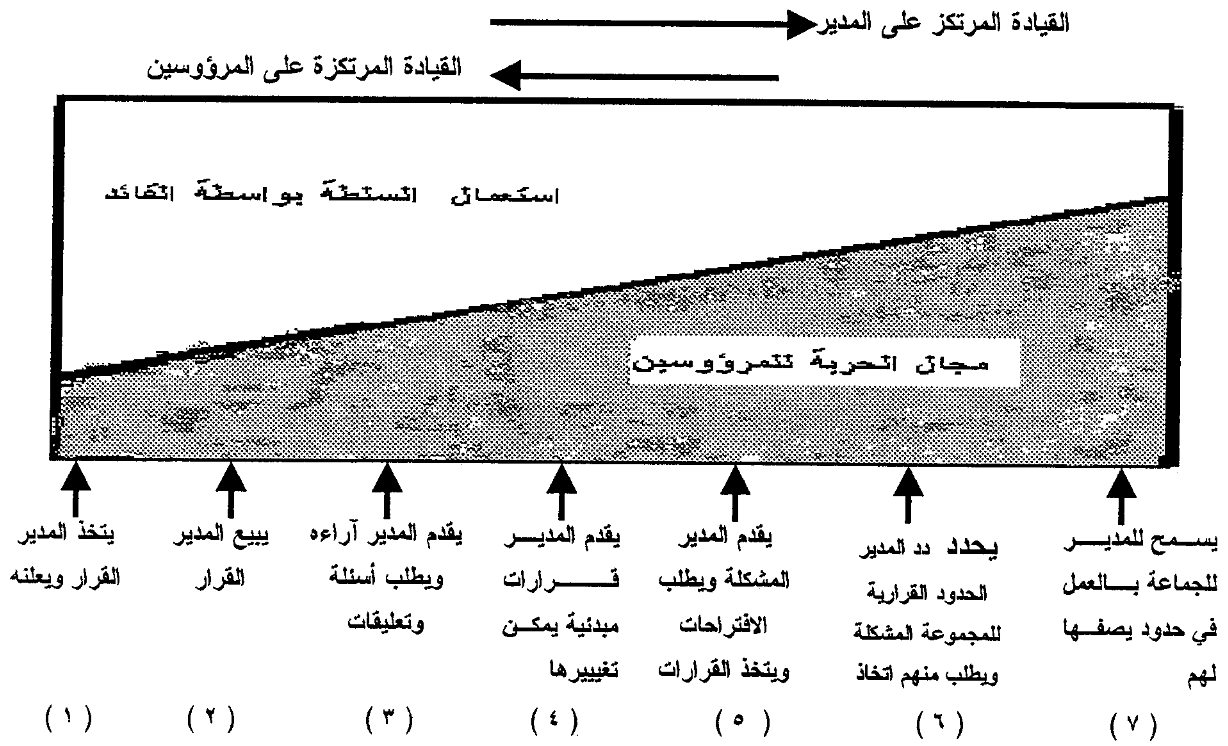
وفي الطرف الأيمن يترك القائد للمرؤوسين حرية المشاركة في اتخاذ القرار وهذا أسلوب القيـادة المنطلقة ويوجد بين الأسلوبين أساليب أخرى أهمها الأسلوب الوسط أو يُسمى بالإدارة المشـــاركة بيــن القائد والمرؤوسين . (العديلي ١٤١٦هـ ص٣٣٣).

وعلى هذا الأساس صُنف السلوك القيادي إلى سبعة أنواع على أساس المشـــاركة فــي اتخــاذ القرارات الإدارية وهذه الأصناف تتدرج في استمرارية معينة من قائد دكتاتوري إلى قائد ديمقراطي جـداً كما يوضح الشكل رقم (٣) .

أنواع السلوك القيادي في نموذج تانينبوم وشميدت

شكل رقم (٤)

نموذج تانينبوم وشميدت (١٩٥٨) في سلوك القائد في اتخاذ القرارات



(المصدر العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٣٣٤)

٤. نموذج رينسيس ليكرت :

يقدم هذا النموذج على أساس أربعة نظم أساسية للإدارة قام بتطويرها مع زملائه في جامعة ميتشجن وقام ليكرت باقتراح أربعة أنماط أساسية للقيادة تتدرج من نظام (١) إلى نظام (٤) وهي على النحو التالي :-

١. نظام (١) المتسلط الاستغلالي ويمثل الاتجاه الكلاسيكي .
٢. نظام (٣) المتسلط العادل ويمثل العلاقات الإنسانية .
٣. نظام (٣) الديمقراطي الاستشاري ويمثل الاتجاه السلوكي .
٤. نظام (٤) الإدارة الجماعيّة المشاركة ويمثل النموذج الذي يدعو له ليكرت.(العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٣٣٤،٣٣٥)

وأفترض ليكرت أن النظام (٤) هو الأسلوب الأمثل و الأكمل للإدارة . والنظام (١) ذا الطابع المتسلط تكون له فوائد عاجلة على المدى القصير فقد تزيد الإنتاجيّة ولكن قد يؤدي إلى فقد في القدرات البشرية وتصدع في العلاقات الإنسانيّة . (شوقي، ١٩٩٢م، ص ١١٤) .

أمّا الخصائص التنظيميّة والسلوكية لهذه النظم الإداريّة فيوضحها ليكرت في الشكل رقم (٥) .

الشكل رقم (٥)

الخصائص التنظيمية والسلوكية لأنماط النظم الإدارية

الخصائص التنظيمية	النظام ١	النظام ٢	النظام ٣	النظام ٤
١ـ القيادة :				
ـ ثقة الرئيس بالمرؤوسين.	معدومة	ثقة السيد بالخادم	كبيرة ولكن غير كاملة	كاملة
ـ حرية مناقشة الرئيس .	معدومة	محدودة	نسبية	كاملة
ـ استطلاع آراء المرؤوسين	نادراً	أحياناً	عادة	دائماً.
٢ـ الدافعية :				
ـ طريقة استخدام الدوافع .	الخوف وأحياناً المكافآت.	المكافآت أساسا بعض العقوبات .	المكافآت أساساً والعقوبات أحياناً .	المكافآت الاقتصادية والمشاركة الجماعية .
ـ الإحساس بالمسؤولية نحو الأهداف	لا تشعر بالمسؤولية .	قليل من المسئولية .	النسبة الكبرى .	
٣ـ الاتصال :				
ـ كمية الاتصالات والتفاعل الهادفة لتحقيق الأهداف .	قليلة جداً .	قليلة .	كثيرة نسبياً	كثيرة على المستويين: الفردي والجماعي .
ـ اتجاه تدفق المعلومات .	تنازلي .	تنازلي غالباً .	تنازلي وتصاعدي.	في كل الاتجاهات .
ـ قبول الاتصالات من الأعلى .	تثير اشك .	تحتمل الشك .	تقبل غالباً مع الشك.	تقبل أو تناقش .
ـ دقة الاتصالات .	عدم الدقة .	تعدل وفق رغبة لرؤساء	تمرر المعلومات .	دقيقة .
ـ التقارب النفسي بين الرئيس والمرؤوسين	لا يعلم بمشكلات المرؤوسين	بعض نسبياً.	بدرجة جيدة .	بدرجة جيدة جداً.
٤ـ التفاعل والتأثير :				
ـ درجته وطبيعته .	قليل مع عدم الثقة.	قليل مع شئ من التعالي والحذر .	متوسط مع درجة من الاطمئنان .	كثيف مع درجة عالية من الثقة
ـ درجة التعاون .	لا توجد .	قليلة نسبياً	متوسطة .	عالية .
٥ ـ اتخاذ القرارات :				
ـ مستوى القرار .	قمة المنظمة .	السياسات في القمة.	السياسات والقرارات .	موزعة بشكل منسق .
ـ معلومات متخذ القرار .	لا يعرف المشكلات .	يعرف بعضها . كثير	معرفة متوسطة .	بشكل جيد .
ـ استخدام المعرفة الفنية والمهنية .	عندما تتاح لرجال الإدارة العليا .	مما يتاح . للإدارة العليا والوسطى	كثير مما يتاح لكل المستويات .	أغلب المعرفة المتاحة في أي .
ـ مشاركة المرؤوسين .	لا توجد .	قد تتم .	تتم الاستشارة فقط	مشاركة كاملة بما .
ـ هل يخلق دوافع .	لا يسهم فيها.	دوافع محددة .	بعض الدوافع .	تأثير كبير .
٦ـ تحديد الأهداف :				
ـ طريقة التحديد .	بشكل أوامر .	أوامر مع مناقشتها .	تصدر بعد مناقشتها .	بالمشاركة الجماعية
ـ مقاومة الأهداف وقبولها .	تقبل ظاهريا وتقاوم جدا بشكل مستتر .	تقبل ظاهريا مع مقاومة متوسطة .	مقبولة فعلياً وظاهريا	تقبل فعلياً .
٧ـ الرقابة .				
ـ المركزية .	الإدارة العليا .	بعض التفويض للوسطى والدنيا .	تفويض متوسط .	تفويض جميع المستويات .
ـ التنظيم غير الرسمي .	معارضة.	معارضة جزئية .	يحتمل المعارض.	متطابق مع الرسمي .
ـ استخدام البيانات .للكشف عن الأخطاء	بأسلوب عقابي .	مع مكافآت أو عقوبات	مع التركيز على المكافآت .	التوجيه الذاتي دون العقوبات

المصدر (العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٢٣٥) .

٥. نظرية المسار والهدف Path – Goal Theory of Leadership :

لقد أُنشئت نظرية المسار والهدف لتفسير كيفية تأثير سلوك القائد على دافعية ورضا التابعين ، وكما أوضح هاوس ومتشيل (House and Mitchell) فإن هذه النظرية مبنية على نظرية التوقع Expectancy Theory ، ونظرية التوقع توضح أن مواقف الفرد أو سلوكه يمكن التنبؤ بها من خلال الدرجة التي يُظهر فيها السلوك أنه يؤدي إلى نتائج متعددة . وتفترض نظرية الهدف والمسار أن سلوك القائد مقبول ومُرضي بالنسبة للتابعين إلى المدى الذي يرى عنده التابعون أن هذا السلوك مصدر يؤدي إلى الرضا أو أنه وسيلة للرضا ، كما تفترض هذه النظرية أن سلوك القائد سوف يكون محفّزاً لزيادة الجهد .

ويوضح هاوس ومتشيل أن هناك صنفين من المتغيرات الموقفية في هذه النظرية وهما :-

أ. الصفات الشخصية للمرؤوسين .

ب. المتطلبات والضغوط البيئية .

وتحدد هذه النظرية الأساليب الأربعة التالية للسلوك القيادي :-

١- القيادة الإرشادية Directive Leadership :

إذ يكون المرؤوسون على علم بما هو متوقع منهم عمله ، ويتم مطالبتهم باتباع القوانين والإجراءات مع إعطائهم التوجيهات المطلوبة .

٢- القيادة المساعدة Supportive Leadership :

إذ يتضمن سلوك القائد الاهتمام باحتياجات المرؤوسين وخلق مناخ من الود في وحدة العمل.

٣- القيادة المهتمة بالإنجاز Achievement-Oriented Leadership :

وفيها يحدد القائد الأهداف ويبحث عن تحسين الأداء ويظهر لمرؤوسيه الثقة بمقدرتهم على تحمّل المسئولية .

٤- القيادة المشاركة Participative Leadership :

وفيها يقوم القائد بالتشاور مع مرؤوسيه ، ووضع آرائهم واقتراحاتهم في اعتباره عند اتخاذ القرارات . (هجّان، ١٤١٧هـ، ص ٢٦،٢٨) .

وقد توصلت نظرية المسار والهدف إلى عدد من النتائج من أهمها :

١. يؤدي السلوك المساعد للقائد إلى دافعية ورضا عال لدى المرؤوسين حينما يتميز العمل بالتوتر والإحباط .

٢. يؤدي السلوك المشارك للقائد إلى دافعية ورضا المرؤوسين حينما يغلب على العمل طابع الغموض .

٣. يؤدي السلوك الموجه للإنجاز لدى القائد الإداري إلى واقعية ورضا عال لدى المرؤوسين حينما يكون العمل غامضاً أو صعباً وحينما يكون المرؤوسين محافظين وغير مبادئين .

٤. يؤدي السلوك الموجه للإنجاز لدى القائد الإداري إلى دافعية ورضا المرؤوسين حينما يكون العمل غاماً وغير متكرر والقائد يثير هُنا حماس المرؤوسين .(العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٣٦٣) .

وتتمثل أهميّة نظرية المسار والهدف في أنها ترى إمكانية ممارسة القائد الإداري نفسه أنماطاً قياديّة إدارية في مواقف مختلفة نمطاً واحداً كما أنها جعلت فعالية القائد الإداري مرتبطة بالموقف وحاجات العاملين ومشاعرهم وتوقعاتهم من العمل . (العديلي، ١٤١٦هـ، ص ٣٦٤) .

يتضح من استعراض النظريات والنماذج القياديّة السابقة وعلى الرغم من اختلاف المسميات المستخدمة فيما بينها إلاّ أنها تدور حول بعدين أساسين في السلوك القيادي :-

البعد الأول : هو البعد الإنساني والذي يركز على الاهتمام بالإنسان.

البعد الثاني : البعد الوظيفي الذي يركز على الاهتمام بالعمل والإنتاج.

وإن ما ينزع عن هذان البعدين من أنماط ينحصر بين تلك التي تدور حول مفهوم القسوة والإكراه والضغط كوسيلة لإحداث التأثير وتلك التي تسعى إلى المشاركة ومراعاة المشاعر كأسلوب للتأثير على العاملين.

٢-٦ القيادة التربويّة

تمثل القيادة التربوية أهمية كُبرى في نجاح الإدارة التعليمية ويمكن القول بأن القيادة التربوية هي قيادة الرأي والمشاركة وذلك لإنها عملية ديناميكية تمكن القائد من الإسهام بصورة كبيرة في تحريك الجماعة نحو تحقيق الأهداف المحددة .

وتعرف القيادة التربوية بأنها " القدرة على التنظيم و التنسيق وتوجيه جهود أفراد الجماعة لتحقيق الأهداف المنشودة بمشاركة فعّالة من قبل أعضاء الجماعة ".(نبراوي ويحيى، ١٩٨٧م، ص ٢٧)

كما تعّرف القيادة بأنها " كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات الماديّة المتاحة ". (حسن، ١٩٨٦م، ص٦٠٧)

كما أنها (تواجه لسلوك الأفراد نحو غرض معين يتحقق من خلال التفاعل بين القائد والمرؤوسين وطبيعة العل والمواقف التنظيمية بالمؤسسة.) (مصطفى والنابة، ١٤٠٦هـ، ص٣٤)

وتستمد القيادة التربويّة أهميتها من ارتباطها بجميع مجالات الإدارة كما تستمد أهميتها بحكم موقعها في قمة هرم المسؤولية عن تسيير العملية التعليمية بجميع أبعادها والوصول إلى الأهداف التي

وضعتها القيادات العليا في التعليم . كما أنه لا يتم تحقيق الأهداف التربية إلاّ بوجود قيادة تربوية واعية تعمل على تحقيق أهداف المؤسسات التربوية وتعمل على حفظ النظام داخل هذه المؤسسات.

وبدون القيادة التربوية لا يمكن تحقيق أي تغيير فعّال في أي مؤسسة تربويّة فالقيادة التربويّة تتعامل مع أفراد ذوي ثقافة متباينة ومتنوعة وهذا يتطلب منها قدرة ومهارة في التعامل مع هؤلاء الأفراد. (الغنام، ١٩٧١م، ص٥٣) .

وتشكل القيادة التربويّة في التعليم العام أهمية كبرى باعتباره القاعدة الأساسية ولذا كان إلزاماً أن يتم تأهيل هذه القيادات تأهيلاً كبيراً حتى تقوم بدورها على أكمل وجه ويلعب التدريب أهميّة كبيرة في صقل مهارات القيادات التربوية للوصول إلى الأهداف المرجوة والمخطط لها سلفاً وهذا ما سيتم الحديث عنه لاحقاً .

مفهوم القيادة الإداريّة

لقد ذهب كثيرٌ من رجال الفكر الإداري إلى القول بأن القيادة هي جوهر العمليّة الإدارية وتلعب دوراً هاماً في كل جوانبها فتجعل الإدارة أكثر فاعلية وديناميكية . فالقيادة الإدارية عند كونترز وادونيل تعني (عمليّة التأثير التي يقوم بها المدير في مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعّالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني) .

ويعرفها د. عبد الكريم درويش ود. ليلي تكلا بقولهما , القدرة التي يستأثر بها المدير على مرؤوسية وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته. (كنعان، ١٤٠٢هـ، ص٩٠)

ويحدد علاقي أهمية القيادة الإداريّة فيما يلي :-

١. بدون القيادة الإدارية لا يستطيع المدير تحويل الأهداف المطلوبة منه إلى نتائج .
٢. = = = تصبح كل العناصر الإنتاجية عديمة الفعالية والتأثير .
٣. = = = فقد التخطيط والتنظيم والرقابة تأثيرها في تحقيق أهداف المنظمة
٤. = = = لا تستطيع المنظمة تصور المستقبل .
٥. = = = يصعب على المنظمة التعامل مع متغيرات البيئة الخارجيّة والتي تؤثر بطريق مباشر أو غير مباشر في تحقيق المنظمة لأهدافها المرسومة.
٦. إن تصرفات القائد الإداري وسلوكه هي التي تحفز الأفراد وتدفعهم إلى تحقيق أهداف المنظمة. (علاقي، ١٤٠٥هـ، ص ٥٨٢) .

ويحدد الشنتاوي أهمية القيادة الإداريّة فيما يلي :-

١. توجيه اهتمام العاملين إلى العمل الذي يقوم به .
٢. إقناع العاملين بالتغيرات الطارئة على ظروف العمل .
٣. تشجيع العاملين على تنمية مهاراتهم ومواهبهم.

٤. الاتصال بالعاملين ومعرفته حاجاتهم وتفهم رغباتهم .
٥. مراقبة أوجه النشاط المختلفة بشكل لا يسئ إلى العاملين . (الشنتاوي، ١٩٦٧، ص ١٧)

والقيادة الإدارية لها عدة جوانب تتمثل في الجانب التنظيمي الذي يكون دور القائد الإداري فيه هو إمداد العاملين بكل ما يحفزهم ويبعث نشاطهم ويحافظ على روحهم المعنوية ، كما يقوم بتنشيط نشاطات العاملين وجهودهم وتوجيهها ومن ثمّ إيجاد السلوك الهادف لدى العاملين أمّا الجانب الإنساني فيتضح دور القيادة الإدارية في إقامة العلاقات الإنسانية بينه وبين مرؤوسيه وتكون هذه العلاقات مبنية على التفاهم المتبادل واشعار كل عضو بالتقدير والاحترام لما يبذله من جهود ، أمّا الجانب الاجتماعي فيتضح دور القيادة الإدارية في توجيه جميع نشاطات العاملين واستغلالها بما يحافظ على التعاون بين أفراد الجماعة وبما يؤدي إلى تكون علاقات اجتماعية بين جميع العاملين أمّا الجانب الخاص بأهداف الإدارة فدور القيادة الإداريّة تبرز أهمية من خلال تحمل القيادة الإدارية لمسؤولية من كل التناقضات الموجودة في التنظيم ومواجهة المشاكل التي تترتب على تعدد وتعقد الأهداف التنظيمية. (كنعان، ١٤٠٢ هـ، ص ص ١٠٥، ١١٣)

ويربط البعض بين مفهوم القيادة والإدارة فيرى ما كورميك :- الاختلاف بينهما ليس في درجة العمومية ولكن يكمن في طبيعة ما يعني به كل منهما فمصطلح الإدارة تشير بدرجة أكبر إلى السياسات والإجراءات والبناء التنظيمي في حين أن القيادة تُعنى بالعلاقات الشخصية بين الرؤساء والمرءوسين ، أي أن الإدارة تختص بالجوانب الفنية والتنظيمية والقيادة تختص بالجوانب الإنسانية فيها.

أمّا ولمان فيرى أن الإدارة تشير إلى عملية توجيه كل من الأشخاص (الجوانب الإنسانية) والبيئة والجوانب الفنية والتنظيمية لإنجاز أهداف المنظمة أما القيادة متقتصر على عملية توجيه الناس من خلال أساليب معينة لتحقيق تلك الأهداف ولذا فإن الإدارة لديه أعم من القيادة وتكون القيادة إحدى وظائف ومهام الإدارة. (شوقي، ١٩٩٢م، ص ٥٠).

إن كون القيادة هي إحدى الوظائف الإدارية يعني أن الإدارة أعم وأشمل من القيادة حيث أن الإدارة هي مجموع أو حصيلة أو نتاج العديد من الوظائف العديدة كالتخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات والتدرب والميزانية والقيادة والرقابة....الخ (العلي، ١٤٠٤هـ، ص ١٧٠).

والإداري يمارس سلطته بحكم مركزه ووظيفته وهي سلطة رسميّة تستند على قواعد التنظيم أمّا القائد فيعتمد على سلطة غير رسمية من خلال مكانته بين العاملين كما يجعل له تأثيراً ونفوذاً عليهم. (مرسي، ١٩٨٨م، ص١٤٤)

ويمكن القول أن القيادة ليست عمليّة جامدة وإنما هي علمية ديناميكية حيّة يمكن من خلالها القيام بأدوار معينة وفقاً للموقف وما يتوقع من القائد نفسه . وعلى هذا يمكن القول (أن كل مُدير قائد وليس كل قائد مديراً) . (شوقي، ١٩٩٢م، ص٥٠).

المبحث الثاني الدراسات السابقة

لم يعثر الباحث إلاّ على دراستين فقط من الدراسات التي لها علاقة مباشرة بالموضوع. إحداهما أجريت في المملكة العربية السعودية من قبل سليمان بن محمد المهنا وكانت بعنوان (العلاقة بن التدريب والسلوك القيادي لمُديري المدارس الابتدائية للبنين في مدينة الرياض عام ١٤١٥هـ) ، والثانية في الأردن أجريت من قبل الباحث توفيق حسين عبد القادر بعنوان (أثر برنامج التأهيل الإداري في السلوك القيادي لمُديري المدارس الإلزاميّة عام ١٩٧٩م)، ولذلك سيستعرض الباحث بعض الدراسات الأخرى والتي لها علاقة ولكن غير مباشرة بالموضوع .

١) دراسة المهنا (١٤١٥هـ) : بعنوان العلاقة بين التدريب والسلوك القيادي لمُديري المدارس الابتدائية للبنين في مدينة الرياض .

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة ما يلي :-

١ـ مدى تركيز السلوك القيادي لمدير المدرسة الابتدائية على بعد التقدير وعلى بُعد المبادرة .

٢ـ كشف العلاقة بين التدريب والسلوك القيادي الذي يهتم بالتقدير والمبادرة .

٣ـ معرفة مدى اختلاف العمر والخبرة والمؤهل العلمي باختلاف السلوك القيادي لمُديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض .

مجتمع الدراسة ومنهجها وأداتها

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكذلك استبانة وصف السلوك القيادي (L.B.D.Q) . وشملت عينة الدراسة ٤٠ مُدير مدرسة ابتدائية ، التحقوا ببرامج تدريبية في جامعتي الملك سعود وأم القرى و ٤٠ مدير مدرسة ابتدائية لم يحضروا أي برامج تدريبية ، وشملت كذلك ١٦٠ معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين المعلمين العاملين مع المديرين المتدربين . و ١٦٠ معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين المعلمين العاملين مع المديرين غير المتدربين .

أهم نتائج الدراسة

١. اتجاه سلوك مُديري المدارس نحو بعد التقدير أكثر منه نحو بُعد المبادرة .

٢. عدم وجود علاقة بين التدريب والسلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين المتدربين وغير المتدربين سواء من وجهة نظرهم أو نظر مُدرسيهم في بُعد السلوك القيادي المهتم بالمبادرة وكذلك في بُعد السلوك القيادي المهتم بالتقدير .

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية باختلاف متغيرات(العمرـ المؤهل العلمي ـ الخبرة في مجّال الإدارة المدرسية)(المهنا ١٤١٥هـ)

٢) دراسة عبد القادر (١٩٧٩م) : أثر برنامج التأهيل الإداري في السلوك القيادي لمديري المدارس الإلزامية الحكومية في الأردن .

هدف الدراسة

تحديد أثر برنامج التأهيل الإداري أثناء الخدمة في السلوك القيادي لمديري المدارس الإلزامية الحكومية في الأردن ، وفي أنماط العلاقات الشخصية بين المعلمين الذين يعملون في مدارسهم .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

ولقد استخدم الباحث الإستبانة وتم توزيعها على عينة الدراسة وهي بالنسبة للمديرين تتكون من ٣٦ مديراً ومديرة من الذين التحقوا ببرنامج التأهيل الإداري ، و٣٦ مديراً ومديرة من الذين لم يلتحقوا بالبرنامج تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمستويات الجنس والخبرة الإدارية المدرسة .

كما تشكلت عينة الدراسة للمعلمين من ٢١٦ معلماً ومعلمة من الذين يعملون مع مديرين التحقوا ببرنامج التأهيل الإداري ، و٢١٦ معلماً ومعلمة من الذين يعملون مع مديرين لم يلتحقوا بالبرنامج تم إختيارهم بطريق عشوائية ، وبمعدل ستة معلمين من كل مدرسة من مدارس عينة الدراسة . وقد أستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته .

أهم نتائج الدراسة

من النتائج التي توصل إليها الباحث :-

١. أن هناك أثراً إيجابياً لبرنامج التأهيل الإداري ، الذي ينظمه معهد التأهيل التربوي، في السلوك القيادي للمديرين الذين يلتحقون بهذا البرنامج .
٢. هناك أثر إيجابي لبرنامج التأهيل الإداري في نمط العلاقات بين الشخصية السائدة في المدارس التي يديرها مديرون التحقوا بالبرنامج عندما يقاس نمط العلاقات بين الشخصية بكل من تصورات المديرين ، وتصورات زملائهم من المعلمين للنمط السائد في مدارسهم.
٣. أن الأثر الإيجابي لبرنامج التأهيل الإداري في السلوك القيادي للمديرين ونمط العلاقات بين الشخصية السائدة في المدارس ، يظهر لدى جميع فئات المديرين الملتحقين بالبرنامج عند تصنيفها حسب الجنس ومستويات الخبرة الإدارية (عبد القادر ١٩٧٩م) .

٣) دراسة مركز الدورات التدريبيّة التابع لكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ١٤٠٣هـ تقييم دورة مُديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المنطقة القرينة .

أهم أهداف الدراسة

محاولة قياس مقدار الفائدة التي يحصل عليها المتدربون في الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة أم القرى حتى يتمكن تعزيز الجوانب الإيجابية في هذه الدورات وتلافي الجوانب السلبية .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

جميع مُديري المدارس الذين حضروا دورات تدريبية في مكة المكرمة في الأعوام التالية :- ١٣٩٩ ـ ١٤٠٠هـ ، ١٤٠٠ ـ ١٤٠١هـ ، ١٤٠١ ـ ١٤٠٢هـ ، ١٤٠٢ ـ ١٤٠٣هـ من مدن مكة المكرمة وجدة والطائف ، وكان المنهج الوصفي هو المنهج المُستخدم في هذه الدراسة ، وقام الباحثون بإعداد استبانتين ، إحداهما لمُديري المدارس الذين حظروا الدورات والأخرى للأساتذة القائمين بالتدريس في الدورة .

أهم نتائج الدراسة

من نتائج الدراسة ما يلي :

١. أن مُدّة الدورة بشكل عام تُساعد على رفع كفاءة المدير التعليمية والإدارية كما تساعد في حل المشكلات التعليمية .
٢. أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد في الدورات التدريبية .
٣. الدروس العملية للتدريب غير كافية في برامج التدريب .
٤. تبين أنه حدثت استفادة فعلية من الدورة -في نظر مُديري المدارس ووكلائها- ولكن الأفضل التقليل من المواد النظرية والتركيز على البرامج الإدارية والميدانية ، والإشراف الفني والإداري وبرامج تقييم المعلمين .

٤) دراسة المنيع (١٤٠٣هـ) : دور برامج التدريب التربوي للمديرين في المملكة في تطوير الإدارة التعليمية .

أهم أهداف الدراسة

التعريف على برامج التدريب لمُديري المدارس الابتدائية والمتوسطة في كلية التربية في الجامعة الملك سعود من ناحية أهدافها ومقرراتها ودورها في تطوير الإدارة التعليمية .

أهم نتائج الدراسة

من نتائج الدراسة ما يلي :

أن برامج الدورات التدريبية لمُديري المدارس ليس لها دور كبير في تطوير الإدارة التعليمية لقلة المواد الإدارية عند مقارنتها بالمواد الأخرى .(المنيع ١٤٠٢هـ).

٥) دراسة حريري (١٤٠٣هـ) : المناخ المدرسي والكفاءة والتدريب لمُديري المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية .

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التدريب الإداري التربوي على مديري المدارس .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي ، ولقد صمم الباحث إستبياناً وزعه على ٣٥٨ معلماً في المدارس المتوسطة في كل من الرياض ومكة المكرمة و الدمام . وقسمت العينة إلى قسمين ١٦٤ معلماً يكون مديروهم تلقوا تدريباً إدارياً و ١٨٩ معلماً لم يتلق مديروهم أي تدريب إداري .

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث

إن برامج التدريب الإداري الحالي ليس لها تأثير على الكفاءة الإدارية والمناخ المدرسي معاً.(حريري ١٤٠٢هـ) .

٦) دراسة القرشي (١٤٠٥هـ) :أثر مُدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مُدير المدرسة .

هدف الدراسة

محاولة لاكتشاف مدى تحقيق برنامج التدريب التربوية في كلية التربية جامعة أم القرى للخبرات والمهارات اللازمة لرفع مُديري المرحلة الابتدائية وما فوقها في فصل دراسي بدلاً من فصلين .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

شملت العينة جميع مُديري المدارس الابتدائية وما فوقها والمرشحين من وزارة المعارف من مختلف مناطق المملكة للالتحاق ببرنامج التدريب التربوي والذي عقد بكلية التربية بجامعة أم القرى لسنة دراسية كاملة عام ١٤٠٤هـ ، وعددهم ٨١ مديراً .

وعلى المدُيرين الملتحقين ببرنامج تدريبي عام ١٤٠٥هـ ومدته فصل دراسي واحد وعددهم ١٢٨ مُديراً والذين أخذوا الدورة بكلية التربية بجامعة أم القرى وكانت الإستبانة هي الأداة المستخدمة حيث صمم الباحث ٤٤ فقرة تمثل معلومة أو مهارة حصل عليها الباحث في الدورة واستخدم اختبار SK والتحليل العاملي .

من أهم نتائج الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٨٥% من المعلومات والمهارات التي أكتسبها مديرو المدارس الذين التحقوا ببرنامج التدريب عام ١٤٠٤هـ لسنة كاملة ونظرائهم الذين التحقوا بالبرنامج علم ١٤٠٥هـ لنصف سنة فقط .

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ١٥% من المعومات والمهارات التي تحققت لمُديري المدارس الذين التحقوا بالبرنامج لسنة كاملة ونظرائهم الذين التحقوا بالبرنامج نفسه لمدة نصف سنة وكانت الفروق لصالح من تدرب سنة . (القرشي ١٤٠٥هـ)

٧) دراسة الزامل (١٤٠٩هـ) : تقييم البرنامج التدريبي لمُديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر بعض المتدربين .

هدف الدراسة

تقييم البرنامج التدريبي لمُديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود وسبل تحسينها إلى الأفضل وذلك من وجهة نظر بعض من أخذوا هذه البرامج .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

شمل مجتمع الدراسة مُديري المدارس الذين حضروا دورات تدريبية في كلية التربية بجامعة الملك سعود عام ١٤٠٤هـ وعددهم ١٤٧ مديراً للمرحلة الابتدائية و ٥٤ مديراً للمرحلة المتوسطة والثانوية ، وأستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وقد شملت أربع محاور هي المعلومات الشخصية والنواحي الإدارية والفنية والأسئلة المفتوحة .

وأستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته .

نتائج الدراسة

من نتائج الدراسة ما يلي :-

أن البرامج التدريبية التي تقدمها جامعة الملك سعود أسهمت إلى حدٍ ما في تجديد وتنمية مهارات وخبرات مُديري المدارس الذين التحقوا بها . (الزامل ـ ١٤٠٩هـ)

٨) دراسة الفرج (١٩٧٨هـ) : أثر التدريب في تصور مديري ومديرات مدارس المرحلة الإلزامية في الأردن على أدوارهم ومسؤولياتهم الإدارية .

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :-

ما واقع تدريب مديري ومديرات مدارس المرحلة الإلزامية الحكومية في الأردن ؟

هل يزداد مستوى الكفاءة والممارسات الإدارية عند المدير بازدياد مستوى إعداده تربوياً ومسلكياً للإدارة المدرسية ؟

مجتمع الدراسة والاداه والمنهج المستخدم

ولقد صمم الباحث استبيانا أحتوى على ٦٢ فقرة موزعه على المجالات الرئيسية لعمل مدير المدرسة وتم توزيع الإستبيان على المديرين بطريقة عشوائية ، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة ١٢٠ مديراً من بينهم ٦٠ مديراً سبق أن شاركوا في برامج تأهيلية و ٦٠ مديراً لم يسبق لهم أن شاركوا في دورات تأهيلية ، ولقد ضبطت متغيرات الجنس ومدة الخدمة والمؤهلات العلمية ، وقد أستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته .

نتائج الدراسة

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة :-

١ـ أن التدريب التربوي طبقاً لبرنامج التأهيل الموجود حالياً للمديرين أثناء الخدمة يحسن ممارسات المدير ويرفع من درجة أدائه فيها.

٢ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية وممارسات المدير لدورة ومسئولياته (الفرج ـ ١٩٧٨م)

٩) دراسة منيزل (١٩٨١م) : أثر برنامج التأهيل الإداري في إتجهات المديرين نحو الإدارة المدرسية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تأهيل المديرين في إتجاهاتهم نحو الإدارة المدرسية .

مجتمع الدراسة والأداة والمنهج المستخدم

ولقد إستخدم الباحث مقياساً يتكون من ٤٠ جمله موزعه على أربعة مجالات هي (التخطيط ، الإشراف ، التنظيم ، التقويم) . وأجريت الدراسة على عينة من المديرين المؤهلين والمديرين غير المؤهلين والمديرات الغير مؤهلات . وكان عدد المؤهلين منهم ٤٠مديراً ومديرة ، وغير المؤهلين عددهم ٤٠ مديراً ومديرة في محافظة عمان ولواء مأدبا وقد أستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته .

من أهم نتائج الدراسة

إن برامج التأهيل لم يؤثر في إتجاهات المديرين نحو الإدارة المدرسية تأثيراً ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (٠,٠٥ >> أ) ما عدا المديرات ذوات الخبرة الطويلة.

١. إن للجنس أثراً في الفروق بين المديرين المؤهلين وغير المؤهلين في مجالات (الإشراف ، التنظيم ، التقويم) .

٢. ليس للخبرة الإدارية أثراً في الفروق بين المتوسطات .

٣. إتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لتفاعل (الجنس ، الخبرة ، التأهيل) وذلك في مجال التخطيط والتنظيم . (منيزل ـ ١٩٨١م)

علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

١- بينت الدراسات السابقة أهميّة البحث في مجال السلوك القيادي لمُديري المدارس وهذا ما نلاحظه في دراسة المهنا (١٤١٥هـ) ودراسة عبد القادر (١٩٧٩م).

٢- أكدت معظم الدراسات السابقة على اهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في تطوير أداء المديرين ورفع كفاءتهم الإدارية وهذا ما أكدته دراسة عبد القادر رمزي ووجيه الفرح ودراسة القرشي ودراسة الزامل ودراسة منيزل.

٣- إن معظم مديري المدارس في المملكة لم يلتحقوا ببرامج تدريبية في مجال عملهم وهم بذلك في أمـس الحاجة إلى برامج تدريبية تتناسب مع إحتياجاتهم العملية وهذا قد اتضح مـن خـلال اختيـار عينـة مديرين لم يلتحقوا ببرامج تدريبية كما في دراسة المهنا ودراسة حريري ودراسة الزامل.

٤- أوضحت الدراسات أن مدة الخدمة في العمل الإداري لا تحسن مـن أداء المديـر ولا تغـير أفكـاره ومعارفه ومن هذه الدراسات دراسة أحمد منيزل ووجيه الفرح.

٥- بينت بعض الدراسات إن هناك علاقة بين عملية التدريب والجنس ومن هذه الدراسات دراسة وجيـه الفرح ودراسة أحمد منيزل.

وتختلف الدارسة الحالية عن الدراسات السابقة في ما يلي :

١- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأهداف كما أنها تختلف في عينة الدراسة حيث تشمل هذه الدراسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية والذين التحقوا بدورات تدريبيـة والذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية والمعلمين العاملين معهم.

٢- ركزت الدراسات السابقة على تقييم برامج الدورات وكذلك علاقتها بالكفاءة الإدارية وهذا ما نلاحظه في دراسة مركز الدورات التدريبية بجامعة أم القرى ودراسة القرشي والزامل.

الفصل الثالث

- إجراءات الدراسة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- الاسلوب الإحصائي
- المراجع

إجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي (الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما يوجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويُعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كميّاً) (عبيدات، ١٤١٦هـ، ص٢١٩). ومن ثمّ قام الباحث بتفسير نتائج المعلومات .

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مُديري المدارس المتوسطة والثانويّة بمحافظة الطائف من الذين حضروا دورات مُديري المدارس، وكذلك من مديري المدارس الذين لم يحضروا دورات تدريبية كما شمل مجتمع الدراسة المعلمين العاملين مع المديرين المتدربين والمديرين غير المتدربين.

ثالثاً: عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة الفئات التالية :-

أ .مُديري المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الطائف الذين التحقوا بدورات مُديري المدارس ومازالوا على رأس العمل في مدارسهم وعددهم ٢٠ مُديراً. وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة حيث وجد الباحث ان كثيرا من مديري المدارس المتوسطة والثانوية قد حصلوا على دورة مديري مدارس.

ب. عدد ٢٠ مديرا لم يحضروا دورة مديري المدارس، وكان من الصعوبة الحصول على هذا العدد وذلك لأن كثيرا من المديرين قد حصل على هذه الدورة مما إضطر الباحث الخروج إلى مناطق بعيدة جدا عن المدينة وتوزيع الاستبيانات على المديرين الذين لم يحصلوا على دورة.

ج . ٢٠٠ معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين المعلمين العاملين مع مديرين متدربين، وذلك بنسبة ١٠ معلمين من كل مدرسة.

د. ٢٠٠ معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بين المعلمين العاملين مع مديرين غير متدربين، وذلك بنسبة ١٠ معلمين من كل مدرسة.

أداة الدراسة

استخدم الباحث في دراسته الحالية الإستبانة التي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعا في مجال الدراسات الميدانية، وحددت أبعاد الإستبانة وفقراتها بناء على ما يلي:

١) الإطلاع على الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة بالدراسة.

٢) الإطلاع على إستبانات عدة لدراسات مختلفة في مجال السلوك القيادي ومنها إستبانة وصف السلوك القيادي. L.B.D.Q. (The Leader Behavior Description Questionere) وقد إطلع الباحث عليها من دراسة المهنا ١٤١٥هـ. كما قام العالم ستوجديل سنة ١٩٦٨م بتطويرها وترجمها إلى العربية محمد المنشي في بحثه الذي أعده لرسالة الدكتوراة، أنظر ملحق رقم (٧)، وقد احتوت الاستبانة على بعدين هما

١. البعد الإنساني وتتكون فقراته من ١ إلى ٢١ .

٢. البعد الوظيفي وتتكون فقراته من ٢٢ – ٤٧.

وطريقة الإجابة عن الاستبانة يتم باختيار المفحوص إجابة واحدة وفق ميزان متدرج مكون من خمس مستويات وهي (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا)، وقد أعطى الباحث درجات للإجابة التي تشير إلى دائما ٥ درجات، وغالبا ٤ درجات وأحيانا ٣ درجات ونادرا ٢ درجة وأبدا درجة واحدة (أنظر ملحق رقم١).

صدق استبانه السلوك

الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما اعد من أجل قياسه (عبيدات، ١٤١٦هـ، ص١٩١) وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة تم عرض الاستبانه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة والطائف وكلية المعلمين بالطائف في مجال التربية والمناهج وعلم النفس (أنظر ملحق رقم ٥,١) لإبداء الرأي في صدق وصلاحية الاستبانة لقياس السلوك القيادي ببعديه الإنساني والوظيفي، والتأكد من مناسبة الاستبانة للبيئة السعودية ، وتم تعديل ما طلب تعديله.

ثبات استبانه السلوك

يُعد الاختبار ثابتاً إذا كان يُعطى نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طُبق أكثر من مرّة في ظروف متماثلة (عبيدات، ١٤١٦هـ ، ص١٩١) وللتحقق من ثبات الاستبان تم إعادة طريقة الاختبار ، وذلك بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من المعلمين، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وعددهم ٤٠ معلما، ثمّ تم تطبيق الاختيار مرّة أخرى على نفس العينة بعد فترة زمنيّة زادت عن (١٥) خمسة عشرة يوماً ، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين للتحقق من ثبات الاستبانة كما في الجدول رقم ١.

القياسات	معامل الإرتباط
البعد الإنساني	٠,٩١
البعد الوظيفي	٠,٨٨
مجموع قياسي السلوك القيادي	٨٩,٥

جدول رقم (١)

يتضح من الجدول رقم (١) أن معامل الإرتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لإستبانة السلوك القيادي قد بلغت ٠,٩١ للبعد الإنساني و ٠,٨٨ للبعد الوظيفي و ٨٩,٥ لمجموع إستبانة السلوك القيادي ككل.

تطبيق الدراسة الميدانيّة

١. بعد الموافقة التي حصل عليها الباحث من كلية التربية بجامعة أم القرى وإدارة التعليم بمحافظة الطائف لتطبيق الاستبانة، أنظر الملحق رقم (٣ و ٤)، تم توزيع الاستبانات على المعلمين العاملين مع المديرين المتدربين والغير متدربين من أفراد عينة الدراسة بواقع ١٠ معلمين مع كل مدير مدرسة وبذلك بلغ عدد الإستبانات الموزعة على المعلمين ٤٠٠إستبانة أنظر ملحق رقم (٦).
٢. شرح الباحث لعينة الدراسة الهدف من الدراسة وأهميّة الإجابة بصدق لإن ذلك سيؤدي إلى الحصول على نتائج جيدة وصحيحة وللتأكيد على سرية جميع البيانات والمعلومات طلب من كل معلم وضع الاستبانة بعد الإجابة عليها في مظروف ، ويتم أقفاله حتى يطمئن المعلم على أن ما أجاب عليه لن يطلع عليه إلاّ الباحث فقط وخاصة أن كثيراً من المُعلمين قد يتخوف من سلوك مُدير المدرسة تجاهه.
٣. تم إستعادة ٢٩٠ إستبانة من إستبانات المعلمين حيث لم يتمكن الباحث من استعادة ١١٠ استبانة من الإستبانات التي لم يتمكن الباحث من الحصول عليها أو التي لم يتم الإجابة على أغلب عباراتها.
٤. تم استبعاد استبانات المعلمين الذين يعملون مع مديرين غير متدربين وعددهم (٤ مديرين) وذلك لأن الباحث لم يتمكن من الحصول على إستباناتهم.

المعالجة الإحصائيّة

إستخدم الباحث الأساليب الإحصائيّة التالية :

١. النسب المئوية لتوزيع أفراد الدراسة من المديرين وفقاً للعمر والمؤهل العلمي والخبرة .
٢. معامل الارتباط البيرسون لحساب درجة الارتباط بين الاختيارين عند قياس صدق الاختيار.
٣. اختبار T. TEST وذلك لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق لأفراد عينة الدراسة من المديرين المتدربين وغير المتدربين وكذلك من المعلمين العاملين مع مديرين متدربين والعاملين مع مديرين غير متدربين.
٤. تحليل التباين بين مجموعات المُديرين وفقاً للعمر والمؤهل العلمي والخبرة .
٥. التكرار وذلك لمعرفة أعداد أفراد الدراسة من المُديرين وفقاً للعمر والمؤهل العلمي والخبرة .

عرض النتائج ومناقشتها

توزيع أفراد عينة الدارسة وفقاً لمتغيرات الدراسة .

تم توزيع أفرع العينة وفقاً لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل العلمي على النحو التالي جدول رقم (٢)

المتغير	الفئة	ن= ٣٦ مديرا	
		ت	%
العمر	٢٥ سنة فأقل	١	٢,٧
	٢٥-٣٥سنة	٤	١١,٢
	٣٥-٤٥سنة	١٧	٤٧,٣
	٤٥-فأكثر	١٤	٣٨,٨
الخبرة	٦ سنوات فأقل	١٤	٣٨,٨
	٦-١٠ سنوات	٧	١٩,٥
	١٠-١٥ سنة	٤	١١,٢
	١٥ سنة فأكثر	١١	٣٠,٥
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	٣١	٨٦,١
	بكالوريوس غير تربوي	٢	٥,٦
	ماجستير	٢	٥,٦
	أخرى	١	٢,٧

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة من المديرين الذين أعمارهم محصورة بين ٣٥-٤٥سنة بنسبة ٤٧,٣% كما.

كما أن غالبية أفراد العينة لهم خبرة في مجال العمل الإداري من ٦ سنوات فأقل. وبنسبة ٣٨,٨%.

كما أن غالبية أفراد العينة حاصلين على بكالوريوس تربوي وبنسبة ٨٦,١%.

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل سؤال من أسئلتها.

للإجابة على السؤال الأول وهو كالتالي (ما إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الإنساني؟) فإن الجدول رقم (٣) يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين المتدربين وغير المتدربين من وجهة نظر معلميهم. وعليه فقد قارن الباحث بين إجابات المعلمين في مجال السلوك القيادي الذي يهتم بالبعد الإنساني وذلك باستخدام اختبار ت على النحو التالي:

دلالة الفروق بين المديرين المتدربين وغير المتدربين في البعد الإنساني من وجهة نظر المعلمين

ترتيب العبارات	ترتيب العبارة كما في الاستبانة	العبارات الخاصة بالبعد الإنساني	العينة	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	٢	يحافظ على روح العمل الجماعي في المدرسة.	م. ل. م. غ* م. ل. م. م**	٤.٤ ٤,١	٣,٠٧	٠,٠٠٢
٢.	١٦	يحترم مشاعر المعلمين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤.٤ ٤,١	٢,٨٤	٠,٠٠٥
٣.	٥	يعامل كل المعلمين بروح الإخاء.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٣ ٤,٠	٢,٢٩	٠,٠٢٢
٤.	٣	يسمح للمعلمين بإبداء آرائهم ومقترحاتهم.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٣ ٤,٠	١,٩٥	٠,٠٥٢
٥.	٢٠	يحرص على تحقيق العدل في معاملته مع المعلمين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٢ ٣,٩	٣,٣٩	٠,١٠١
٦.	١	يوطد العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٢ ٣,٩	٢,٣٥	٠,٠٢٠
٧.	٦	يسوي الخلافات في حالة حدوثها بين المعلمين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,١ ٤,٠	٠,٧٩	٠,٤
٨.	١٥	يوجه المعلم المقصر على إنفراد.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٤,١	٠,٨٢	٠,٤١٢
٩.	٧	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٩	١,٩٩	٠,٠٥٧
١٠.	١٧	يراعي ظروف المعلمين الإجتماعية.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٩	١,٨٠	٠,٠٧٣
١١.	٢١	يحترم آراء أولياء أمور الطلاب.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٩	٢	٠,٠٥٧
١٢.	١٣	محبوب من كل العاملين معه.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٨	٢,٦٤	٠,٠٥٩
١٣.	١١	يحافظ على التماسك داخل الأسرة التعليمية.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٨	١,٨٣	٠,٠٦٨
١٤.	١٢	لا يتحيز لمجموعة من المعلمين دون أخرى.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٦	١,٣١	٠,١٩
١٥.	٤	ينفذ إقتراحات المعلمين الملائمة.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٤,٠ ٣,٥	٤.٤	صفر
١٦.	١٨	يتيح للطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٣,٦ ٣.٣	٢,٤٢	٠,١١٦
١٧.	١٤	يطبق العقوبات على المعلمين المقصرين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٣,٤ ٣,٦	١,٣٣	٠,١٨٤
١٨.	٩	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٣,٤ ٢,٩	٣,١٠	٠,٠٠٢
١٩.	١٠	يقدم حوافز معنوية للمعلمين.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٣,٠ ٣,٠	٠,٣٦	٠,٧١٦
٢٠.	٨	يميل إلى الإنفراد والإبتعاد عن الآخرين .	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	٢,٠ ٢,٤	٢,٩٥	٠,٠٦٣
٢١.	١٩	يتعامل مع المعلمين بقسوة.	م. ل. م. غ. م. ل. م. م.	١,٦ ١,٧	٠,٨٢	٠,٤١٣

جدول رقم (٣)

* معلمين يعملون لدى مديرين غير متدربين

** معلمين يعملون لدى مديرين متدربين

للإجابة على السؤال الأول:

ما إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الإنساني؟

ومن الجدول السابق ومن تحليل إجابات أفراد العينة على فقرات البعد الإنساني يظهر أن هناك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين حول عبارات السلوك القيادي لمدير المدرسة بالنسبة للبعد الإنساني عدا العبارات التالية:

١. يوطد العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب. حيث كانت قيمة ت ٢,٣٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٢ وكانت الإجابات لصالح المعلمين العاملين عند مديرين غير متدربين حيث كان المتوسط ٤,٢ بينما متوسط إجابات المعلمين العاملين مع مديرين متدربين بلغ ٣,٩.

٢. ينفذ إقتراحات المعلمين الملائمة حيث كانت قيمة ت ٤.٤ عند مستوى دلالة صفر ومتوسط حسابي لصالح المعلمين العاملين لدى مديرين غير متدربين. حيث بلغ ٤,٠ بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين العاملين لدى مديرين متدربين ٣,٥.

وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين العاملين مع مديرين غير متدربين نجد ان العبارات ذات الأرقام (١٧,١٦,١٥,١٣,١٢,١١,٧,٦,٥,٤,٣,٢,١) تتراوح قيمة المتوسط الحسابي من ٤,٠ إلى ٤.٤ وهي عبارات ذات متوسط عالي.

أما العبارات (١٨,١٤,١٠,٩) فإن قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ٣,٠ حتى ٣,٦ وهي قيمة متوسطة.

أما العبارات ذات الأرقام (١٩,٨) فإن قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ١,٦ و ٢ وهي قيمة ضعيفة.

وإذا ما نظرنا إلى قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين العاملين مع مديرين متدربين نجد أن العبارات ذات الأرقام (٢٠,١٦,١٥,٥,٣,٢) تتراوح قيمة المتوسط الحسابي بين ٤,٠ و ٤,١ وهي عبارات ذات متوسط عالي.

أما العبارات ذات الأرقام (٢١,١٧,١٤,١٣,١٢,١١,٧,٤) فتتراوح قيمة المتوسط الحسابي بين ٣,٦ و٣,٩ وهي قيمة متوسطة.

أما العبارات (١٩,١٠,٩,٨) فتتراوح قيمة المتوسط الحسابي ما بين ١,٧ و ٢,٩ وهي قيمة ضعيفة.

ومن هنا يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المعلمين العاملين مع مديرين غير متدربين أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المعلمين العاملين مع مديرين متدربين، وبما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين حول عبارات السلوك القيادي بالنسبة للبعد الإنساني

فإن إسهام برنامج دورات مديري المدارس في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف ضعيفة جدا وقد يرجع ذلك إلى أن البرنامج لا يحتوي على مواد تهتم بالجانب النفسي كثيرا أو عدم استيعاب المديرين المتدربين لمفردات البرنامج.

للإجابة على السؤال الثاني:

ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي؟

قارن الباحث بين إجابات المعلمين وذلك باستخدام اختبار ت كما في الجدول رقم ٤.

دلالة الفروق بين إجابات المعلمين العاملين لدى المديرين المتدربين وغير المتدربين في البعد الوظيفي

رقم العبارة	رقم العبارة كما في الاستبانة	العبارات الخاصة بالبعد الوظيفي	العينة	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة
١.	٣٨	يتابع سير الإمتحانات بكل دقة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤.٤ ٤.٤	٠,١٨	٠,٨٥٤
٢.	٣٩	يحرص على إيصال التعليمات والتوجيهات للمعلمين.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤.٤ ٤.٤	٠,٧٢	٠,٥٧١
٣.	٢٧	يحث المعلمين على بذل مجهود أكبر.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٣ ٤,٣	٠,٥٢	٠,٦٠٣
٤.	٢٥	يطبق القوانين واللوائح التي ترد إليه بدقة تامة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٣ ٤,٢	١,١٠	٠,٢٧٤
٥.	٤٦	يتابع مواظبة الطلاب على الحضور إلى المدرسة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٣ ٤,١	١,٤٤	٠,١٥١
٦.	٣١	يحث المعلمين على إستخدام الوسائل التعليمية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٢ ٤,٢	٠,٧١	٠,٥٧٦
٧.	٢٢	يحرص على عقد الإجتماعات مع المعلمين في موعدها المحدد.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٢ ٤,٢	٠,٥٢	٠,٦
٨.	٣٠	يقوم بزيارة المعلمين في فصولهم ووضع التقديرات التي يستحقونها.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤.٢ ٤,٢	٠,٢٢	٠,٨٢٨
٩.	٣٤	يهتم بالمبنى المدرسي بجميع نواحيه.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٢ ٤,١	٠,٨٥	٠,٣٩٥
١٠.	٤٣	يطلع على خطط المعلمين السنوية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٠ ٤,٠	٠,١٠	٠,٩٢٠
١١.	٤١	يوزع العمل بين المعلمين بالعدل.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٠ ٣,٩	٢.٢	٠,٠٢٩
١٢.	٢٣	يهتم بعمل اللقاءات التربوية داخل المدرسة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٤,٠ ٣,٨	١,٥٧	٠,١١٨
١٣.	٤٧	يحرص على عقد مجلس الآباء في موعده.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٨	٠,٦٦	٠,٥١١
١٤.	٤٥	يتابع الطلاب المتفوقين دراسياً ويشجعهم.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٨	٠,٤٨	٠,٦٣٢
١٥.	٤٠	يتيح للمعلمين إنجاز العمل حسب قدراتهم الخاصة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٨	١,١٨	٠,٢٤١
١٦.	٣٣	يتعاون مع المعلمين في تنظيم النشاطات اللا صفية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٧	١,٤٩	٠,١٣٧
١٧.	٣٢	يتابع توزيع الطلاب على الفصول على حسب مستوياتهم العلمية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٦	١,٧٤	٠,٠٨٢
١٨.	٢٩	يعطي المعلمين الحرية لتأدية مهماتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٦	٢,٥	٠,٠١٣

جدول رقم (٤)

رقم العبارة	رقم العبارة كما في الاستبانة	العبارات الخاصة بالبعد الوظيفي	العينة	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة
١٩.	٤٤	يتابع الطلاب المقصرين ويعمل على حل مشاكلهم.	م.ل.م.غ م.ل.م.م.	٣,٩ ٣,٥	٠,٩٧	٠,٣٣٣
٢٠.	٣٧	يحث على تنافس المعلمين فيما بينهم.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٦ ٣,٤	١,١٨	٠,٢٣٨
٢١.	٢٦	يسمح للآخرين بممارسة صلاحياته القيادية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٢ ٣,٢	٠,٠٦	٠,٩٤٩
٢٢.	٢٤	يهتم بالمكتبة المدرسية ويقوم بتزويدها بالكتب.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,٢ ٣,١	٠,٩٨	٠,٣٢٩
٢٣.	٣٦	يطلع المعلمين على الأداء الوظيفي الخاص بهم ليتعرفوا على مستوياتهم الوظيفية.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٣,١ ٣,١	٠,١٩	٠,٨٥٠
٢٤.	٤٢	يتسامح في تأخر المعلمين عن الدوام.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	٢,٣ ٢,٣	٠,٢٦	٠,٧٩٧
٢٥.	٢٨	لا يبالي بتأخر المعلمين في إنجاز مهماتهم.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	١,٩ ١,٩	٠,١٤	٠,٨٩٠
٢٦.	٣٥	يميل إلى تعقيد الأمور.	م.ل.م.غ. م.ل.م.م.	١,٧ ١,٢	٢,١٢	٠,٠٣٥

تابع جدول رقم (٤)

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) ومن تحليل إجابات أفراد العينة من المعلمين على فقرات البعد الوظيفي يظهر أن هناك إختلافا في العبارات بين إجابات المعلمين العاملين مع مديرين متدربين والعاملين مع مديرين غير متدربين حيث نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عدا العبارات التالية:

١.يعطي الحرية لتأدية مهماتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.

حيث كانت قيمة ت ٢,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠١٣ ومتوسط حسابي لصالح المعلمين العاملين لدى مديرين متدربين حيث بلغ ٣,٩ فيما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين العاملين لدى مديرين متدربين ٣,٦.

٢.يميل إلى تعقيد الأمور.

حيث كانت قيمة ت ٢,١٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٣٥ ومتوسط حسابي بلغ ١,٧ لصالح المعلمين العاملين لدى مديرين غير متدربين ومتوسط حسابي للمعلمين العاملين لدى مديرين متدربين حيث بلغ ١,٢.

٣.يوزع العمل بين المعلمين بالعدل:

حيث كانت قيمة ت ٢.٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٢٩ ومتوسط حسابي بلغ ٤ لصالح المعلمين العاملين لدى مديرين غير متدربين ومتوسط حسابي بلغ ٣,٩ للمعلمين العاملين مع مديرين متدربين.

بالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي لعبارات البعد الوظيفي نجد ان قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المعلمين العاملين مع مديرين غير متدربين كانت على النحو التالي:

بالنسبة للعبارات ذات الأرقام (٢٢,٢٣.٢٥,٢٧,٣٠,٣١,٣٤,٣٨,٣٩,٤١,٤٣,٤٦) تتراوح قيمة المتوسط الحسابي بين ٤,٠ و ٤.٤ وهي قيمة عالية جدا.

أما العبارات ذات الأرقام (٢٩,٣٢,٣٣,٣٧,٤٠,٤٤,٤٥,٤٧) فإن قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ٣,٦ و ٣,٩ وهي قيمة متوسطة.

أما العبارات ذات الأرقام (٢٤,٢٦,٢٨,٣٥,٣٦,٤٢) فإن قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين ١,٧ و ٣,٢ وهي قيمة ضعيفة.

أما قيمة المتوسط الحسابي لعبارات البعد الوظيفي بالنسبة للمعلمين العاملين مع مديرين متدربين فكانت كالتالي:

العبارات ذات الأرقام (٢٢,٢٥,٢٧,٣٠,٣١,٣٤,٣٨,٣٩,٤٣,٤٦) فإن قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين ٤,٠ و ٤.٤ وهي قيمة عالية.

أما العبارات ذات الأرقام (٢٣,٢٤,٢٩,٣٢,٣٣,٣٦,٣٧,٤١,٤٤,٤٥,٤٧) فإن قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين ٣,٤ و ٣,٩ وهي قيمة متوسطة.

أما العبارات ذات الأرقام (٢٦,٢٨,٣٥,٤٢) فإن قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين ١,٢ و ٢,٣ وهي عبارات ضعيفة.

وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المعلمين نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المعلمين العاملين مع مديرين غير متدربين أعلى من المتوسط الحسابي للمعلمين العاملين مع مديرين متدربين وذلك في العبارات التالية (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧).

أما العبارات (٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣) فإن قيمة المتوسط الحسابي متساوية وبما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذه العبارات فإن إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي إسهاما محدودا جدا.

للإجابة على السؤال رقم ٣ التالي:

١: ما مدى إختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بمتغيرات العمل والخبرة والمؤهل العلمي؟

قام الباحث بحساب التباين لبيان الفروق الإحصائية بين المديرين المتدربين وغير المتدربين بإختلاف العمر والخبرة والمؤهل العلمي على النحو التالي:

١. الإختلاف بين السلوك القيادي للمديرين بإختلاف متغير العمر جدول رقم (٥).
٢. الإختلاف بين السلوك القيادي للمديرين بإختلاف متغير الخبرة جدول رقم (٦).
٣. الإختلاف بين السلوك القيادي للمديرين بإختلاف متغير المؤهل العلمي جدول رقم (٧).

جدول رقم (٥)

اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في بعدي السلوك القيادي باختلاف العمر

(ن = ٣٦)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإنساني	بين المجموعات	١٣٩,٩	٣	٤٦,٦	١,٧	٠,١٧
	داخل المجموعات	٨٤٤,٩	٣٢	٢٦,٤		
الوظيفي	بين المجموعات	٦٣,٥	٣	٢١	٠,٤٩	٠,٦٨
	داخل المجموعات	١٣٧٥	٣٢	٤٢		

يتضح من الجدول رقم ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف في السلوك القيادي باخلاف العمر حيث يتضح من ذلك ان متغير العمر ليس له علاقة بسلوك المديرين القيادي وقد توصلت دراسات عديدة إلى ذلك منها دراسة الزهراني (١٤١٣هـ) ودراسة الهدلق (١٤١٢هـ) ودراسة الشمسي (١٤٠٤هـ) ودراسة المهنا (١٤١٥هـ) وبذلك يمكن القول أن العمر لا يؤدي إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المدير يعمل وفق صلاحيات محدودة جدا ونظم ولوائح وتعاميم مركزية مرجعها إدارة التعليم وعلى مدير المدرسة إتباعها مهما كان عمره وعليه أن يتخذ قراراته الإدارية وفق هذه التعاميم.

جدول رقم (٦)

اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية

في بعدي السلوك القيادي باختلاف الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإنساني	بين المجموعات	٤٩,٢	٣	١٦,٤	٠,٥٦	٠,٦٤
	داخل المجموعات	٩٣٥,٦	٣٢	٢٩,٢		
الوظيفي	بين المجموعات	٣٢٨,٥	٣	١٠٩,٥	٣,١٥	٠,١٣
	داخل المجموعات	١١١٠,٢	٣٢	٣٤,٦		

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصاية بالنسبة لمديري المدارس

المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف في السلوك القيادي باختلاف متغير الخبرة ويتضح أن متغير الخبرة ليس له علاقة بسلوك المدير القيادي وقد توصلت إلى هذه النتيجة عدة دراسات منها دراسة زينب على (١٤١٤هـ) ودراسة منيزل (١٤٠٢هـ) ودراسة المهنا (١٤١٥هـ) ودراسة الهدلق (١٤١٢هـ) ودراسة الشمسي (١٤٠٤هـ) ومن هذه النتيجة يتضح أن برامج التدريب (دورة مديري المدارس) لا تزيد من خبرة المديرين ويعود ذلك إلى أسباب منها:

١. أن مدير المدرسة يعمل وفق صلاحيات محدودة جدا لا تتناسب مع المسؤوليات والمهام الوظيفية لمدير المدرسة.

٢. أن مدير المدرسة يخضع إلى إدارة مركزية مرجعها إدارة التعليم حيث التعليمات والتعاميم الصادرة من الجهات الرسمية (وزارة المعارف) والتي لا يجد مدير المدرسة إلا تنفيذها حرفيا.

وعلى ذلك فإن مدير المدرسة لا تؤهله خبرته لعمل شئ ما أثناء العمل الإداري المدرسي لعدم وجود ما يشجع على ذلك. كإعطاء الصلاحيات المطلقة في عمله والتي تتناسب ومقتضيات العمل.

جدول رقم (٧)

اختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية

في بعدي السلوك القيادي باخلاف المؤهل العلمي.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإنساني	بين المجموعات	٢٢٥,٦	٣	٧٥,٢	٣,١٧	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٧٥٩,٢	٣٢	٢٣,٧		
الوظيفي	بين المجموعات	٥٧٢,٦	٣	١٩٠,٨	٧,٠٥	٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٨٦٦,١	٣٢	٢٧		

من الجدول رقم (٧) ومن استخدام تحليل التباين بين المجموعات حسب المؤهل في البعد الإنساني يظهر أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة ف ٣,١٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٣ وكانت الفروق لصالح : ١. بكالوريوس تربوي بمتوسط ٨٨,١٠.

٢. بكالوريوس غير تربوي بمتوسط ٨٨.

٣. ماجستير بمتوسط ٨٣,٥.

مقابل المجموعة الرابعة والتي كان المؤهل بها يشير إلى (أخرى). حيث كان المتوسط الحسابي لها ٧٤، ومن ذلك نستنتج أهمية المؤهل الجامعي التربوي لمدير المدرية لقيادة مدرسته وقد دلت دراسات كثيرة على ذلك ومنها دراسة فهمي ومحمود (١٤١٤هـ) ودراسة المهنا (١٤١٥هـ) ودراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٠١هـ).

ومن استخدام تحليل التباين بين المجموعات بحسب المؤهل في البعد الوظيفي يظهر وجود فروق دالة إحصائيا حيث كانت قيمة ف ٧,٠٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٩ وكانت الفروق لصالح المؤهلات التالية على التوالي حسب المتوسط:

١. بكالوريوس تربوي بمتوسط ١٠٨,٦٦.

٢. بكالوريوس غير تربوي بمتوسط ١٠٨,٥.

٣. ماجستير بمتوسط ١٠٦,٦٣.

٤. أخرى بمتوسط ٨٣.

ومن هنا نستنتج أهمية حصول مدير المدرسة على مؤهل تربوي لقيادة مدرسته، حيث أن المؤهلات الجامعية التربوية خير معين لمدير المدرسة في قيادته لمدرسته حسبما أشارت إليه الدراسات السابقة، ومن خلال ذلك نستنتج أن المؤهلات العلمية حسب درجاتها العالية تؤثر على سلوك مدير المدرسة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف وان أكثر المؤهلات تأثيرا البكالوريوس التربوي بينما نجد أن المؤهلات الأخرى كدبلوم الكلية المتوسطة أو معهد المعلمين قد يعوق مدير المدرسة عن أداء عمله بحسب الإمكانات الموجودة لدى غيره من مديري المدارس الحاصلين على مؤهلات جامعية عالية ولا تكسبه القدر الكافي في التعامل مع المعلمين والطلاب في المدرسة.

يتضح من الجداول رقم (٣) (٤) (٥) (٦) والتي توضح مدى دلالة الفروق من وجهة نظر المعلمين العاملين مع المديرين في بعدي السلوك القيادي الإنساني والوظيفي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين المتدربين وغير المتدربين من وجهة نظر معلميهم وذلك في مجال السلوك القيادي ببعديه الإنساني والوظيفي عدا ما ظهر من الفروق كما في الجدول رقم (٣) و (٤) وهي عبارات قليلة جدا إذا ما نظرنا إلى عدد عبارات السلوك القيادي في هذه الدراسة ومن هنا نستنتج عدم إسهام برنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس بمحافظة الطائف وقد يعزى ذلك إلى عدد من الأسباب منها:

١. قلة الدورات التدريبية التي يلتحق بها مدير المدرسة، وكذلك قلة الفترة الزمنية المخصصة لهذه الدورة، إذا ما علمنا أنها كانت سنة دراسية كاملة (فصلين دراسيين) ثم قلصت إلى فصل دراسي واحد.

٢. عدم إستشارة المديرين في البرنامج الذي يعد لهم في الدورة.

٣. عدم إتصاف محتوى البرنامج بالحداثة المعاصرة كما أوضحته دراسة الزامل (١٤٠٩هـ).

٤. غلبت الطابع النظري على أساليب تنفيذ التدريب وقلة الدروس العملية.

٥. قلة مقررات الإدارة المدرسية مع كثرة المقررات الأخرى، كما أوضحته دراسة المنيع (١٤٠٢هـ) ودراسة مركز الدورات التدريبية (١٤٠٢هـ) ودراسة الزيادي (١٤٠١هـ) ودراسة نتو (١٣٩٥هـ)

٦. إن المواد التي يقدمها البرنامج التدريبي بحاجة إلى تطوير وتحديث بحيث تلبي إحتياجات المديرين وهذا ما أوضحته دراسة الدوسري (١٤٠٦هـ).

٧. قلة حماس المديرين المتدربين للدورة حيث أن كثيرا من هؤلاء المديرين يبحث بشكل كبير على زيادة العلاوة الإضافية أكثر من حصوله على فائدة من هذه الدورة.

٨. إن مشكلة الإمكانات المادية المتاحة للتدريب تؤثر على كفاءة التدريب وفعاليته.

٩. كما ان للأعضاء القائمين على التدريب (المدربين) دور في نجاح الدورة وذلك من خلال كفاءة المدربين في الدورة ومدى إلمامهم بموضوعات الدورة وطريقة إيصالها إلى المتدربين.

١٠. النقص في تخطيط التدريب من حيث تحديد الإحتياجات التدريبية وتقرير أهداف التدريب ومتابعة النتائج وتقويمها. وهذا ما كشفته دراسة عبد الوهاب عام ١٤٠١هـ.

ويمكن القول أن برنامج دورات مديري المدارس السابقة كان تأثيرها محدود جدا وذلك لعدم مناسبة الأسلوب الذي كان سائدا في تحقيق أهدافها وذلك لأن الأسلوب الملائم للتدريب يمثل عاملا هاما لنجاح الدورة ويؤيد ذلك ما استنتجته نورة الثقفي (١٤١٦هـ) من أن :

١. محتوى برامج التدريب ترجمة لأهداف وإحتياجات حقيقية للمتدربين.

٢. ارتباط محتوى التدريب بواقع المتدربين المحيط ببيئة المدرسة يزيد من فائدة التدريب ويجعل له قيمة تطبيقية.

٣. إن اقتناع المتدربين بأهمية التدريب وجداوته لديهم دافعا إيجابيا نحوه وبذلك يكون محققا لأهدافه التي وضع من أجلها (نورة الثقفي ص٣٥).

- كما أن عدم تحديد الإحتياجات التدريبية يؤدي إلى عدم كفاءة المتدربين وذلك لأن تحديدها بدقة يعتبر عاملا هاما لنجاح العملية التدريبية ويسبق أي عمل تدريبي (المهنا ١٤١٥هـ ص٨٠).

وهناك عدد من الدراسات التي أوضحت أن برامج التدريب لا تلبي الحاجات الفعلية للمتدربين ومنها دراسة الفوزان (١٤٠٩هـ) ودراسة المهنا (١٤١٥هـ) ودراسة حريري (١٤٠٢هـ) ودراسة منيزل (١٤٠١هـ) ودراسة المنيع (١٤٠٠هـ) ودراسة الفريجي (١٤٠٢).

ومن هنا نرى أن نتائج تلك الدراسات تؤيد إلى حد ما النتائج التي توصل لها الباحث وهي عدم وجود إسهام لبرنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس بمحافظة الطائف وذلك من وجهة المعلمين العاملين مع المديرين.

نتائج الدراسة

يمكن إجمال النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:

للإجابة على السؤال الأول: (ما إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الإنساني؟)

أ. ومن ذلك نستنتج أن إسهام برنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس بمحافظة الطائف من وجهة نظر معلميهم فيما يخص البعد الإنساني إسهاما محدودا جدا وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك المديرين المتدربين لأهمية الجانب النفسي لدى المعلمين أو أن المواد التي درسها المديرون فيما يتعلق بالجانب الإنساني قليلة جدا ولم تسهم بشكل فعال في إكساب المديرين صبغة جيدة للتعامل مع المعلمين.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين المتدربين وغير المتدربين من وجهة نظر معلميهم في بعد السلوك الإنساني.

للإجابة على السؤال الثاني: (ما درجة إسهام برنامج الدورات التدريبية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي؟)

أ. نجد انه لا يوجد إسهام لبرنامج دورات مديري المدارس المتوسطة والثانوية في تغيير السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين المتدربين وغير المتدربين من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالبعد الوظيفي.

للإجابة على السؤال الثالث : (ما مدى إختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بمتغيرات العمل والخبرة والمؤهل العلمي؟)

وجود فروق دالة إحصائيا بين إختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بإختلاف متغير المؤهل في البعد الإنساني حيث كان لصالح المؤهلات التالية على التوالي .

أ. بكالوريوس تربوي.

ب. بكالوريوس غير تربوي.

ت. ماجستير.

ث. أخرى.

وجود فروق دالة إحصائيا بين إختلاف السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بـإختلاف متغير المؤهل في البعد الوظيفي حيث كان لصالح المؤهلات التالية على التوالي .

أ. بكالوريوس تربوي.

ب. بكالوريوس غير تربوي.

ج. ماجستير.

د. أخرى.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إختلاف السلوك القيـــادي لمديـــري المـــدارس المتوســطة والثانوية بإختلاف باختلاف متغيري العمر والخبرة في مجال الإدارة المدرسية.

التوصيات

١. أن تجمع الدورات التدريبية بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي في الميدان، حيث يتم إعداد جداول لزيارة المدارس النموذجية في محل إنعقاد الدورة للإستفادة من خبرات المديرين المتميزين في العمل الإداري.

٢. لا بد من قيام الكليات التربوية بالتعاون مع إدارات التعليم بدراسة الإحتياجات التدريبية لمديري المدارس بصفة دورية من ثم تصميم البرامج التي تلبي هذه الإحتياجات، كما يؤخذ رأي مدير المدرسة في إعداد البرنامج الدراسي وما يتضمنه من دروس ومهارات تفيد مدير المدرسة في عمله.

٣. إعداد إستبانة تقدم لمدير المدرسة أثناء إلتحاقه بالدورة وبها مجموعة من العبارات السلوكية بحيث يجيب عليها وفق مقياس متدرج حسب الأهمية وبعد الإجابة يتم في ضوئها وضع البرنامج الملائم للدورة، بمعنى أن يكون برنامج الدورة في ضوء سلبيات الإدارة المدرسية.

٤. أن تكون مدة الدورة فصلين دراسيين بدلا من فصل واحد.

٥. تخصيص مواد دراسية في مرحلة البكالوريوس لدراسة جميع جوانب الإدارة المدرسية.

٦. عند إختيار مدير المدرسة لا بد أن يكون ضمن شروط الترشيح للعمل مديرا للمدرسة ما يلي:

أ. أن يكون حاصلا على شهادة البكالوريوس كحد أدنى.

ب. أن يكون لديه إعداد تربوي.

ج. ان يكون سبق له الإلتحاق بدورة تدريبية خاصة بالإدارة التربوية.

٧. ضرورة إعطاء حوافز مادية ومعنوية للملتحقين بالدورات التدريبية، وكذلك منح المتفوقين في الدورة جوائز ومكافآت تشجيعية لأن ذلك من شأنه أن يشجع على الحضور على مثل هذه الدورات.

٨. بعد الإنتهاء من الدورة لا بد من توزيع إستبيان على مديري المدارس الملتحقين بالدورة لمعرفة مدى قدرة هذه الدورة على إشباع وتلبية إحتياجاتهم التدريبية، وكذلك معرفة جوانب القوة والضعف في هذه الدورة ومن ثم العمل على تعزيزها وعلاج القصور الموجود في الدورة.

٩. أن تركز الدورات التدريبية على تنمية المهارات والسلوكيات القيادية لدى مديري المدارس ومن هذه السلوكيات على سبيل المثال أسلوب التعامل مع المعلمين وكيفية استخدام السلطة في تسيير نظام المدرسة والموضوعية في مناقشة جميع الأمور واتخاذ القرارات المرتبطة بالمتعاملين مع الإدارة والقدرة على زيادة شعور المعلمين والتلاميذ بالإنتماء للمدرسة وبذل ما في وسعهم للنهوض بها وغير ذلك من المهارات القيادية.

١٠. تزويد مديري المدارس ببعض الكتب والنشرات والبحوث في مجال الإدارة المدرسية حتى يستطيع الإطلاع عليها والإستفادة منها.

توصيات لبحوث ودراسات أخرى

توصي هذه الدراسة بإجراء الدراسات التالية:

١. دراسة لمعرفة أثر البرامج التدريبية على كفاءة المديرين الإدارية ومدى نجاحهم في قيادتهم لمدارسهم.

٢. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر دورة مديري المدارس المتوسطة والثانوية على السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في مناطق أخرى، بأسلوب آخر غير الإستبيان.

٣. دراسة المشكلات التي تعوق نجاح دورة مديري المدارس ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

٤. دراسة مدى فاعلية ومناسبة أساليب التدريب المستخدمة في الدورات التدريبية.

٥. دراسة المشكلات التي تواجه الدارسين في الدورات التدريبية ومحاولة تقديم الحلول المناسبة لها.

المراجع

١.أحمد ،أحمد إبراهيم ــ الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسيّة : دار الفكر العربي ــ القاهرة ١٤١٨هـ.

٢.أسماعيل ، خميس السيد ــ السلوك الإداري ــ دار الهنا للطباعة ١٩٨١م.

٣.الياس ، طه الحاج ــ الإدارة التربوية والقيادة ومفاهيمها ووظائفها ونظرياتها : دار الأقصى ــ الطبعة الأولى ــ مكتبة الأقصى ــ الأردن ــ ١٤٠٤هـ ــ ١٩٨٤م .

٤.بدر، حامد أحمد، السلوك التنظيمي – دار القلم– الكويت – ١٩٨٢م.

٥.الثقفي ، نورا محمد ــ برنامج تدريب مديرات المدارس الثانوية والمتوسطة بمعهد الإدارة العامة بالرياض وعلاقته بأدائهن الوظيفي ــ رسالة ماجستير غير منشورة ــ جامعة الملك سعود الرياض ــ كلية التربية ــ ١٤١٦هـ .

٦.حريري ، هاشم بكر ــ المناخ المدرسي ، وكفاءة التدريب لمديري المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه ــ جامعة نورثن ــ كلورادو ــ الولايات المتحدة الأمريكية ــ ١٩٨٢م .

٧.حسان، حسن محمد والصياد عبد العاطي أحمد– البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة– رسالة الخليج العربي – مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي – العدد ٧ الرياض – ١٤٠٦هـ.

٨. حسن ، محمد يوسف ــ فعالية القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون ــالكتاب السنوي في التربية وعلم النفس المجلدان ١٢،١١ ــ دار الفكر العربي ــ القاهرة ــ ١٩٨٦م.

٩. الحقيل، سليمان عبد الرحمن " الإدارة المدرسية وتعبئة قواهــا البشــرية فــي المملكة العربية السعودية". دار عــالم الكتــب ، الريــاض الطبعــة الثانيــة ، ١٤٠٦هـ.

١٠. حمزة ، مختار- أسس علم النفس الاجتماعي ـ دار البيان العربي ـ جـــدة ١٩٨٢م.

١١. الدوسري، محسن مبارك – استطلاع آراء مديــري المــدارس المتوســطة والثانوية حول البرنامج التدريبي فــي الإدارة المدرســية – دراســة تتبعيــة لاستكمال برنامج الدبلوم الخاص – قسم التربية – كلية العلوم الاجتماعيــة – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – ١٤٠٦هـ.

١٢. دمعة ، مجيد " بعض الاتجاهات المعاصرة في القيــادة التربويــة " : نــدوة الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية ، مكتب التربية العربي لــدول الخليج، الرياض ١٤٠٤هـ .

١٣. رفاعي ، علي محمد ـ الأساليب الحديثة للتدريب الإداري :المجلة العربيــة للتدريب ـ المجلد الأول العدد الأول ـ دار النشر بالمركز العربــي للدراســات الأمنية والتدريب ـ الرياض ١٤٠٧هـ .

١٤. الزامل ، محمد عبد الله " تقييم برنامجي تدريب مديري المدارس في جامعــة الملك سعود من وجهة نظر بعض المتدربين" : رسالة ماجستير غير منشــورة، جامعة الملك سعود ، الرياض ـ ١٤٠٩هـ.

١٥. زهران، حامد عبد السلام – علم النفس الاجتماعي – عالم الكتب – القــاهرة –١٩٧٧م.

١٦. الزهراني، علي صالح – السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك ســعود بالريــاض – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة الملك سعود الرياض – ١٤١٣هـ.

١٧. الزيادي، محمد محمود – قياس اتجاهات مديري المدارس نحو بعض المفاهيم التربوية – مجلة دراسات تربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود –المجلد الثاني – الرياض – ١٤٠١هـ.
١٨. السلمي ، علي " التدريب الإداري ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية" : القاهرة ـ ١٩٧٠هـ .
١٩. شريف، غانم سعيد ـ سلطان ، حنان عيسى ـ "الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية ": الطبعة الأولى ، دار العلوم ـ الرياض ١٤٠٣هـ –١٩٨٣م.
٢٠. الشمسي ، عبد الأمير عبود ـ " تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين وقادة الطلبة": رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة بغداد ـ١٩٨٣م .
٢١. الشنتاوي، أحمد– القيادة الإدارية الحديثة – دار المعرفة – القاهرة–١٩٦٧م
٢٢. شوقي ، طريف ـ السلوك القيادي وفعالية الإدارة ـ مكتبة غريب ـ القاهرةـ١٩٩٢م .
٢٣. شنودة، أميل فهمي – القيادة الإدارية لمديري المدارس الثانوية – دراسة ميدانية – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٧٧م.
٢٤. الصباب ، أحمد ـ الاتجاهات التدريبية في المملكة العربية السعودية – جدة :مركز البحوث والتنمية ـ ١٤٠٢هـ ص ص ١٣،١٨،٢١.
٢٥. الطخيس ، إبراهيم عبد الله ـ الإدارة التربوية ـ دار بن سينا للنشر ـ الرياض ١٤١٨هـ .
٢٦. عامر ، نبيل أحمد ـ دراسات في أعداد وتدريب المعلين :مكتبة الانجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٨١ م .
٢٧. العبد ، جعفر محمد ـ التدريب أهدافه وأنواعه : القاهرة ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الورشة التعليمية من ١:٢٠ فبراير سنة ١٩٧٧م .

٢٨. عبد الدائم ، عبد الله ـ التخطيط التربوي :دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٧٧م .

٢٩. عبد القادر ، توفيق حسين " أثر برنامج التأهيل الإداري في السلوك القيادي لمديري المدارس الإلزامية ": رسالة ماجستير غير منشورة ـ ملخصات رسائل الماجستير في التربية المجلد الثاني ـ جامعة اليرموك ـ الأردن ـ ١٩٧٩-١٩٨٢م .

٣٠. عبد الوهاب ، على محمد ـ " التدريب والتطوير مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات ": معهد الإدارة العامة ـ الرياض ـ ١٤٠١هـ -١٩٨١م .

٣١. العبودي ، محسن ـ الأتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية : دار النهضة الحديثة ـ القاهرة ١٩٨٤م.

٣٢. عبيدات ، ذوقان وأخرون ـ " البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته وأساليبه ": دار الفكر ـ عمان ١٩٨٧م.

٣٣. العديلي ، ناصر محمد ـ السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن معهد الإدارة العامة ـ ١٤١٦هـ .

٣٤. علي ، زينب محسن محمد ـ " العلاقة بين النمط القيادي لمديرة المدرسة الثانوية وبين الشعور بالأمن لدى المعلمات" : رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض ـ ١٤٠٤هـ

٣٥. علاقي ، مدني ـ " دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية" : الطبعة الأولى ـ تهامة ـ جدة ـ ١٤٠١هـ .

٣٦. الغنام ، محمد أحمد ـ في الإدارة التربوية ـ الإسكندرية ـ ١٩٧١م .

٣٧. الفرج ، وجيه سالم ـ " أثر التدريب في تصور مديري ومديرات مدارس المرحلة الابتدائية الإلزامية الحكومية في الأردن على أدوارهم ومسئولياتهم الإدارية ": رسالة ما جستير غير منشورة جامعة اليرموك ـ الأردن ـ ملخصات رسائل الماجستير في التربية ـ المجلد الأول ـ ١٩٧١-١٩٧٩م .

٣٨. الفريحي، لولوة صالح – أساليب إعداد مديرات المدارس الثانوية الرسمية للبنات في المملكة العربية السعودية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – ١٤٠٥هـ.

٣٩. فهمي، محمد سيف الدين ومحمود، حسن عبد المالك – تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية – الرياض – ١٤١٤هـ.

٤٠. القبلان ، يوسف محمد " أسس التدريب الإداري " : دار عالم الكتب ـ الرياض ـ ١٤١٢هـ .

٤١. القرشي ، حسان ضيف الله ـ " أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة " : مجلة جامعة أم القرى ـ السنة الثالثة ـ العدد الرابع ـ ١٤١١هـ .

٤٢. كنعان ، نواف ـ " القيادة الإدارية" : دار العلوم للطباعة والنشر ـ الرياض ـ الطبعة الثانية ـ ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م .

٤٣. مركز الدورات التدريبية، جامعة أم القرى – تقييم دورة مديري المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية في المنطقة الغربية – ١٤٠٣هـ.

٤٤. مصطفى ، صلاح عبد الحميد ـ النابة ، نجاة عبد الله " الإدارة التربوية : مفهومها ونظرياتها ووسائلها ـ دار القلم ـ دبي ـ ١٤٠٦هـ -١٩٨٦م .

٤٥. مطاوع ، إبراهيم عصمت ـ وحسن ، أمينة أحمد ـ الأصول الإدارية للتربية الطبعة الثانية ـ دارة الشروق ـ جدة ـ ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م .

٤٦. مكتب التربية لدول الخليج العربي، الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارة التربوية ـ بدول الخليج العربي في إطار تطوير التعليم العربي وتجديده ـ الجزء الأول ـ المركز العربي للبحوث التربوية ـ الكويت ـ ١٤٠١هـ .

٤٧. المهنا ، سليمان محمد صالح ــ العلاقة بين التدريب والسلوك القيادي لمُديري المدارس الابتدائية للبنين في مدينة الرياض :رسالة ماجستير غير منشورة ــ كلية التربية جامعة الملك سعود ــ الرياض ١٤١٥هـ.

٤٨. منشي، محمد أحمد حسن – السلوك القيادي لمديرات المدارس المتوسطة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية – رسالة دكتوراة غير منشورة – جامعة جنوب كاليفورنيا – لوس أنجلوس – ١٤٠٦هـ.

٤٩. منيزل ، أحمد موسى ــ " أثر برنامج التأهيل الإداري في اتجاهات المديرين نحو الإدارة المدرسية " : رسالة ماجستير غير منشورة ــ ملخصات رسائل الماجستير في التربية ــ جامعة اليرموك ــ الأردن ــ المجلد الثاني ــ الأردن ــ ١٩٨٢م.

٥٠. المنيع ، محمد عبد الله ــ " برامج التدريب التربوي للمديرين في المملكة ودورها في تطوير الإدارة التعليمية " : دراسات كلية التربية ــ جامعة الملك سعود ــ المجلد الثالث ــ العدد الثالث ــ الرياض ــ ١٤٠٢هـ .

٥١. موسى، عبد الحكيم موسى مبارك – دراسة وصفية لحاجات مديري المدارس المتوسطة والثانوية التدريبية بالمملكة العربية السعودية – جامعة أم القرى – كلية التربية – سلسلة بحوث تربوية ونفسية – ١٤١٠هـ.

٥٢. نبراوي ، يوسف ــ يحيى ، علي محمد ــ " العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مُديري المدارس ــ كلية التربية ــ جامعة الإمارات ــ عدد الثاني السنة الثانية ــ ١٩٨٧م.

٥٣. النمر ، سعود بن محمد ــ وآخرون ــ " الإدارة العامة الأسس والوظائف ": الطبعة الثانية ــ مطابع الفرزدق ــ الرياض ــ ١٤١١هـ ــ١٩٩١م.

٥٤. نتو، إبراهيم عباس – تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة – التوثيق التربوي – وزارة المعارف – العدد العاشر – ١٣٩٥هـ.

٥٥. هاشم ، زكي محمد ـ " الجوانب السلوكية في الإدارة " : الطبعة الثالثة ـ وكالة المطبوعات ـ الكويت ـ ١٩٨٠م .

٥٦. هجان، علي حمزة ـ واقع السلوك القيادي لرؤوساء الأقسام الأكاديمية في كلية المعلمين السعودية ، كما يراه رؤوساء الأقسام الأكاديمية وأعضاؤوها ـ جامعة الملك سعود ـ كلية التربية مركز البحوث التربوية ـ ١٤١٧هـ .

٥٧. الهدلق، إبراهيم عبد الرحمن – تقويم القدرة القيادية والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأهلي للبنين في مدينة الرياض – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة الملك سعود – الرياض – ١٤١٢هـ.

٥٨. وزارة المعارف، دليل التدريب : الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب ـ مطابع الفرزدق الرياض ـ ١٤٠٥هـ .

٥٩. وزارة المعارف، مركز الدورات التدريبية " بحث تقييم دورة مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المنطقة الغربية ": إدارة التعليم بالمنطقة الغربية ـ عام ١٤٠٢-١٤٠٣.

٦٠. وزارة المعارف، " الخطة التدريبية لدورتي المدارس الابتدائية وما بعدها ": الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب ـ الرياض ـ ١٤١٩هـ .

٦١. ياغي ، محمد عبد الفتاح ـ التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق : عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ـ الرياض ـ ١٤٠٦هـ .

الملاحق

ملحق رقم (١)

الاستبيان في صورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... . وبعد ،،،،،

تجدون برفقة استبانة لوصف السلوك القيادي وهي خاصة بموضوع إسهام دورات مديري المدارس على السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف لذا آمل التكرم بتحكيم هذه الاستبانة وإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حولها والتي لا غنى عنها علما بأن بعدي الاستبانة هما :

١-البعد الإنساني وتمثله الفقرات من ١ حتى ٣٥ .

٢-البعد الوظيفي وتمثله الفقرات من ٣٦ حتى ٧٠.

شاكرين لكم تعاونكم والله ولي التوفيق ،،

الباحث
منصور بريد محمد الحارثي
قسم الادارة التربوية والتخطيط

العبارات		مدى ملائمة العبارة		مدى إنتماء العبارة للعنصر		التعديل المقترح
		ملائم	غير ملائم	ينتمي	لا ينتمي	
١-	يوطد العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب.					
٢-	يستعمل الأساليب المشوقة لتشجيع المعلمين.					
٣-	ودود من السهل التعامل معه.					
٤-	يعطي للأعضاء فرصة إبداء الرأي .					
٥-	يحافظ على روح العمل الجماعي في المدرسة.					
٦-	يسمح للمعلمين بإبداء آرائهم ومقترحاتهم .					
٧-	يشجع روح المبادرة بين المعلمين .					
٨-	ينفذ عمليا إقتراحات المعلمين.					
٩-	ينتقد أعمالا سلبية محددة وليس معلمين محددين.					
١٠-	يعامل كل المعلمين كزملاء .					
١١-	يسوي الخلافات في حالة حدوثها بين المعلمين.					
١٢-	يحترم من هو أكبر منه .					
١٣-	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين					
١٤-	يتسامح مع من لايؤدون مهماتهم بالسرعة والثقة .					
١٥-	إنطوائي ومنغلق على نفسه					
١٦-	يسير على نمط واحد في إدارته للمدرسة					
١٧-	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية					
١٨-	يقدم حواز معنوية للمعلمين					
١٩-	يثق في قدرة المعلمين على إتخاذ قرارات جيدة					
٢٠-	يعمل على تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب					
٢١-	يثير حماس المعلمين لأي مشروع جديد					
٢٢-	يحافظ على تماسك المعلمين					
٢٣-	لا يتحيز لمجموعة من المعلمين دون أخرى.					
٢٤-	يشعر المعلمين بأنه صديق لهم					
٢٥-	محبوب من كل العاملين المقصرين .					
٢٦-	يوجه المدرس المقصر على إنفراد					
٢٧-	يحترم مشاعر المدرسين					
٢٨-	يراعي ظروف المدرسين الإجتماعية					
٢٩-	يراعي ظروف المدرسين الصحية					
٣٠-	يتيح للطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم					
٣١-	يراعي ظروف الطلاب الاجتماعية والصحية					
٣٢-	يتعامل مع المعلمين بقسوة					
٣٣-	يحترم آراء أولياء الأمور					
٣٤-	رغم قدرته على ضبط أعصابه إلا أنه ينفعل بسرعة					
٣٥-	يحرص على عقد الاجتماعات مع المعلمين في موعدها المحدد					
٣٦-	يشجع على العمل الإضافي					
٣٧-	يهتم بعمل اللقاءات التربوية داخل المدرسة					

التعديل المقترح	مدى إنتماء العبارة للعنصر		مدى ملائمة لعبارة		العبارات	
	لا ينتمي	ينتمي	غير ملائم	ملائم		
					يهتم بالمكتبة المدرسية ويقوم بتزويدها بالكتب	٣٨-
					يطبق القوانين واللوائح التي ترد إليه بدقة تامة	٣٩-
					يعمل على إظهار المجموعة بمستوى جيد أمام المسئؤولين	٤٠-
					ينفذ أفكاره بين المعلمين	٤١-
					يسمح للآخرين بممارسة صلاحياته القيادية	٤٢-
					يحث المعلمين على بذلك مجهود أكبر	٤٣-
					لا يبالي بتأخر المعلمين في إنجاز مهمامتهم	٤٤-
					يدع المعلمين يؤدون مهماتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة دون تدخل منه .	٤٥-
					يقوم بزيارة المعلمين في فصولهم ووضع التقديرات التي يستحقونها.	٤٦-
					يحث المعلمين على إستخدام الوسائل التعليمية.	٤٧-
					يتابع توزيع الطلاب على الفصول على حسب مستوياتهم العلمية .	٤٨-
					يعالج المشكلات المعقدة بكفاءة .	٤٩-
					يتعاون مع المعلمين في تنظيم النشاطات اللاصفية.	٥٠-
					يهتم بالمبنى المدرسي بجميع نواحيه	٥١-
					كلمته مسموعة عند المعلمين.	٥٢-
					يعقد الأمور .	٥٣-
					يطلع المعلمين على الأداء الوظيفي الخاص بهم للإطلاع على مستوياتهم الوظيفية .	٥٤-
					يوجه الطلاب إلى السلوك الجيد .	٥٥-
					يحث على تنافس المعلمين فيما بينهم .	٥٦-
					يوفر حاجات المدرسة قبل بدء الدراسة.	٥٧-
					يتابع سير الامتحانات بكل دقة .	٥٨-
					يحرص على إيصال التعليمات والتوجيهات للمعلمين .	٥٩-
					يتيح للمعلمين إنجاز العمل حسب قدراتهم الخاصة .	٦٠-
					يتصرف بدون إستشارة المعلمين.	٦١-
					يوزع العمل بين المعلمين بالعدل .	٦٢-
					يعمل بدون خطة .	٦٣-
					يتسامح في تأخير المعلمين عن الدوام .	٦٤-
					يطلع على خطط المعلمين السنوية .	٦٥-
					يتابع الطلاب المقصرين ويعمل على حل مشساكلهم .	٦٦.
					يتابع الطلاب المتفوقين دراسيا ويشجعهم .	٦٧.
					يتابع مواظبة الطلاب على الحضور إلى المدرسة	٦٨.
					يحرص على عقد مجلس الآباء في موعده .	٦٩.

ملحق رقم (٢)

الاستبيان في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي مدير المدرسة

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ...

تهدف هذه الإستبانة إلى التعرف عن مدى ممارسة مدير المدرسة للسلوك القيادي السائد في مدرسته من وجهة نظر المعلمين . لذا أرجو منكم التكرم بـ :

١-قراءة محتويات الاستبانة بدقة، والإجابة على ما يرد بها من تساؤلات بكل أمانة وموضوعية وألا تكون الإجابة عشوائية، مع العلم بأن ما يرد في هذه الاستبانة يعتبر سرياً للغاية ولا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي الذي أعد من أجله. كما لا يطلع على هذه الاستبانة إلا الباحث فقط.

٢-سيكون نجاح هذا البحث بعد الله معتمداً على مدى صدقك في الإجابة على جميع فقرات الإستبانة بكل صدق وموضوعية.

٣-يكون الإختيار من الحروف الموجودة ووضع دائرة عليها، عند الإختيار المناسب.

مثال: يحترم مشاعر المعلمين. دائماً غالباً أحياناً نادراً أبداً

أ ب (ج) د هـ

وهكذا بقية فقرات الإستبيان.

٤-بعد الإنتهاء من الإجابة على فقرات الإستبيان يتم وضع الإستبيان في المظروف المرفق معه ومن ثم إقفاله وتسليمه لمدير المدرسة.

٥- ليس شرطاً أن يكتب المعلم إسمه على المظروف أو ورقة الإستبيان.

ولكم جزيل الشكر والتقدير،

أخوكم الباحث

منصور بريد محمد الحارثي

جامعة أم القرى

قسم الإدارة التربوية والتخطيط

بسم الله الرحمن الرحيم

العبارات الخاصة بالبعد الإنساني		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	يوطد العلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب.	أ	ب	ج	د	هـ
٢.	يحافظ على روح العمل الجماعي في المدرسة.	أ	ب	ج	د	هـ
٣.	يسمح للمعلمين بإبداء آرائهم ومقترحاتهم.	أ	ب	ج	د	هـ
٤.	ينفذ إقتراحات المعلمين الملائمة.	أ	ب	ج	د	هـ
٥.	يعامل كل المعلمين بروح الإخاء.	أ	ب	ج	د	هـ
٦.	يسوي الخلافات في حالة حدوثها بين المعلمين.	أ	ب	ج	د	هـ
٧.	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين.	أ	ب	ج	د	هـ
٨.	يميل إلى الإنفراد والإبتعاد عن الآخرين .	أ	ب	ج	د	هـ
٩.	يساعد المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.	أ	ب	ج	د	هـ
١٠.	يقدم حوافز معنوية للمعلمين.	أ	ب	ج	د	هـ
١١.	يحافظ على التماسك داخل الأسرة التعليمية.	أ	ب	ج	د	هـ
١٢.	لا يتحيز لمجموعة من المعلمين دون أخرى.	أ	ب	ج	د	هـ
١٣.	محبوب من كل العاملين معه.	أ	ب	ج	د	هـ
١٤.	يطبق العقوبات على المعلمين المقصرين.	أ	ب	ج	د	هـ
١٥.	يوجه المعلم المقصر على إنفراد.	أ	ب	ج	د	هـ
١٦.	يحترم مشاعر المدرسين.	أ	ب	ج	د	هـ
١٧.	يراعي ظروف المدرسين الإجتماعية.	أ	ب	ج	د	هـ
١٨.	يتيح للطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم.	أ	ب	ج	د	هـ
١٩.	يتعامل مع المعلمين بقسوة.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٠.	يحرص على تحقيق العدل في معاملته مع المعلمين.	أ	ب	ج	د	هـ
٢١.	يحترم آراء أولياء أمور الطلاب.	أ	ب	ج	د	هـ

	العبارات الخاصة بالبعد الوظيفي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢.	يحرص على عقد الإجتماعات مع المعلمين في موعدها المحدد.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٣.	يهتم بعمل اللقاءات التربوية داخل المدرسة.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٤.	يهتم بالمكتبة المدرسية ويقوم بتزويدها بالكتب.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٥.	يطبق القوانين واللوائح التي ترد إليه بدقة تامة.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٦.	يسمح للآخرين بممارسة صلاحياته القيادية.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٧.	يحث المعلمين على بذل مجهود أكبر.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٨.	لا يبالي بتأخر المعلمين في إنجاز مهماتهم.	أ	ب	ج	د	هـ
٢٩.	يعطي المعلمين الحرية لتأدية مهماتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٠.	يقوم بزيارة المعلمين في فصولهم ووضع التقديرات التي يستحقونها.	أ	ب	ج	د	هـ
٣١.	يحث المعلمين على إستخدام الوسائل التعليمية.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٢.	يتابع توزيع الطلاب على الفصول على حسب مستوياتهم العلمية.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٣.	يتعاون مع المعلمين في تنظيم النشاطات اللا صفية.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٤.	يهتم بالمبنى المدرسي بجميع نواحيه.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٥.	يميل إلى تعقيد الأمور.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٦.	يطلع المعلمين على الأداء الوظيفي الخاص بهم ليتعرفوا على مستوياتهم الوظيفية.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٧.	يحث على تنافس المعلمين فيما بينهم.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٨.	يتابع سير الإمتحانات بكل دقة.	أ	ب	ج	د	هـ
٣٩.	يحرص على إيصال التعليمات والتوجيهات للمعلمين.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٠.	يتيح للمعلمين إنجاز العمل حسب قدراتهم الخاصة.	أ	ب	ج	د	هـ
٤١.	يوزع العمل بين المعلمين بالعدل.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٢.	يتسامح في تأخر المعلمين عن الدوام.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٣.	يطلع على خطط المعلمين السنوية.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٤.	يتابع الطلاب المقصرين ويعمل على حل مشاكلهم.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٥.	يتابع الطلاب المتفوقين دراسياً ويشجعهم.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٦.	يتابع مواظبة الطلاب على الحضور إلى المدرسة.	أ	ب	ج	د	هـ
٤٧.	يحرص على عقد مجلس الآباء في موعده.	أ	ب	ج	د	هـ

البيانات الشخصية لمدير المدرسة :

أخي مدير المدرسة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ،،،

آمل منكم التكرم بتعبئة هذه البيانات لأنها الأساس في نجاح البحث، هذا ولكم جزيـــل الشكر والتقدير ،،،،

أخوكم الباحث/ منصور الحارثي

المرحلة: متوسط ☐ ثانوي ☐

عدد سنوات الخدمة: في مجال الإدارة

١-من ٦ سنوات فأقل. ☐

٢-من ٦ إلى ١٠ سنوات. ☐

٣-من ١٠ إلى ١٥ سنة. ☐

٤- ١٥ سنة فأكثر. ☐

المؤهل:

١-بكالوريوس تربوي. ☐

٢-بكالوريوس غير تربوي. ☐

٣-ماجستير. ☐

٤-أخرى. أذكرها:.................................

العمر:

١-٢٥ سنة فأقل. ☐

٢-من ٢٥ إلى ٣٥ سنة. ☐

٣-من ٣٥ إلى ٤٥ سنة. ☐

٤-٤٥ سنة فأكثر. ☐

ملحق رقم (٣)

خطاب كلية التربية بمكة المكرمة بالموافقة على موضوع الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم: ٢/٧٨٤٤/ك ت
التاريخ: ١٤٢٠/٦/٢٧
المشفوعات: لفه ٢

سعادة مدير إدارة التعليم بالطائف الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيدكم بأن الطالب/ منصور بن بريد محمد الحارثي أحد طلاب الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج إلى تطبيق الاستبانة المرفقة الخاصة بدراسته على عينة من المعلمين والمديرين بمدينة الطائف والتي بعنوان :

" أثر برنامج دورات مديري المدارس على السلوك القيادي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف "

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د. صالح بن محمد صالح السيف

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة ام القرى
مكة المكرمة ص.ب : ٧١٥
برقيا : جامعة ام القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ (١٠ خطوط)

مطابع جامعة ام القرى

ملحق رقم (٤)
خطاب مدير إدارة التطوير التربوي بتعليم الطائف بالسماح للباحث بتطبيق الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بمحافظة الطائف
الشئون التعليمية
إدارة التطوير التربوي
قسم البحوث التربوية

وزارة المعارف
MINISTRY OF EDUCATION

بشأن / السماح بتطبيق دراسة

المكرم مدير مدرسة فقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :-

فبناء على ما تقدم بـه البـاحث / منصور بن بدر محمد الحارثي بـالأوراق الخاصة لإجراء دراسة بعنوان : [illegible] على السلوك الانضباطي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف .

وذلك على عينة من مدارس المحافظة . ونظراً لاكتمـال الأوراق المطلوبـة منـه تجدون برفقه صورة من أداة الدراسة ونموذجاً خاصاً بتطبيقها ٠

لذا نأمل مساعدته على تطبيق الدراسة على عينة حجمـها (٤٦٠) من الفئة ([illegible]) وإرسال النموذج الخاص بتطبيق الدراسـة المرفـق بخطابنا هذا إلى قسم البحوث التربوية للأهمية ٠

ولكم تحياتي وتقديري على تعاونكم ٠

حفظكم الله وسدد خطاكم ٠

مدير إدارة التطوير التربوي

عبدالله بن سالم القاضي

ص / لصادر البحوث ٠

ملحق رقم (٥)
أسماء أعضاء هيئة التدريس
الذين قاموا بتحكيم الاستبيان

أسماء أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتحكيم الاستبيان

م	الاســــــــم	الجامعة أو الكلية
١-	أسعد مكاوي	جامعة أم القرى قسم الإدارة التربوية
٢-	رمضان أحمد عيد	جامعة أم القرى قسم الإدارة التربوية
٣-	محمد معيض الوذيناني	جامعة أم القرى قسم الإدارة التربوية
٤-	صالح محمد السيف	جامعة أم القرى قسم الإدارة التربوية
٥-	محمود محمد كسناوي	جامعة أم القرى قسم التربية الإسلامية
٦-	حامد سالم الحربي	جامعة أم القرى قسم التربية الإسلامية
٧-	على حامد الثبيتي	كلية المعلمين بالطائف
٨-	محمد زيدان	كلية المعلمين بالطائف
٩-	محمد محمود هليل	كلية المعلمين بالطائف
١٠-	سيد أحمد بهاص	كلية المعلمين بالطائف
١١-	محمد كامل عبد الجواد	كلية التربية بالطائف

ملحق رقم (٦)

أسماء المدارس التي تم توزيع الاستبيان عليها

بيان بأسماء المدارس التي تم تطبيق الاستبيان فيها

المدرسة	المرحلة
الامام / مالك	الثانوية
الأندلس	الثانوية
ثقيف	الثانوية
الحديبية	الثانوية
دار التوحيد	الثانوية
عكاظ	الثانوية
الطائف	الثانوية
القدس	الثانوية
الحوية	الثانوية
الملك عبد العزيز	الثانوية
تحفيظ القرآن الكريم	الثانوية
الفيصل	الثانوية
أحد المسائية	الثانوية
قياء	الثانوية
الزبير بن العوام	الثانوية
الخليج	الثانوية
ترعة ثقيف	الثانوية
الفيصل الليلية	الثانوية
قياء الثانية	الثانوية
الملك خالد	الثانوية

المدرسة	المرحلة
أبو ذر الغفاري	المتوسطة
أبي الدرداء	المتوسطة
أبي محجن الثقفي	المتوسطة
الأمير عبد الله	المتوسطة
حطين	المتوسطة
دار التوحيد	المتوسطة
عبد الرحمن الداخل	المتوسطة
عثمان بن مضعون	المتوسطة
عكاظ	المتوسطة
عين جالوت	المتوسطة
الفاروق	المتوسطة
كعب بن مالك	المتوسطة
مصعب بن عمير	المتوسطة
الملك فهد	المتوسطة
المهلب بن أبي صفرة	المتوسطة
هوازن	المتوسطة
بلال رباح	المتوسطة
عبد الله بن رواح	المتوسطة
أبو بكر الصديق	المتوسطة
الطفيل بن عمرو	المتوسطة

ملحق رقم (٧)

الإذن باستخدام استبانة السلوك القيادي

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / محمد أحمد البشي حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

آمل من سعادتكم تزويدي باستبانة عن وصف السلوك القيادي والتي تمت ترجمتها من قبلكم ثم ترتيبها من أجل الاستعانة بها في بحثي

هذا ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

مقدمه / منصور بن عيد الطايش

[signature] ١٢/٢/١٤٢٠ هـ

مع التحية لسعادة سعادة الدكتور / محمد أحمد البشي سلمه الله

وحيث قد اختص منكم مع الطالب الاستبانة التي قمتم بترجمتها للاستفادة منها في بحثه. فأرجو التفضل بتزويده بتلك الاستبانة للاطلاع عليها والنظر في مدى إمكانية الاستفادة منها في البحث وشكراً

أخوكم

المرشد

[signature] ١٢/٢/١٤٢٠

د/ عبدالله محمد الحسين

الأخ منصور

أرجو ملاحظة أن الاستبانة هي الاستبانة المستخدمة في بحث دكتوراه التي تم إجراؤه في أمريكا، وقد قمت بترجمته ... ونشرت في ... الأمريكية في ١٨ نوفمبر ١٩٨٥م، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

د. محمد أحمد البشي

المشرف على ... البحث ...

١٤/١/١٤٢٠هـ

تمت الرسالة بحمد الله وتوفيقه
وسبحانك اللهم وبحمدك
اشهد أن لا إله إلا أنت
أستغفرك وأتوب إليك ،،،،